8170181

Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170181
Centre d'intérêt: 36

Les Enseignantes et enseignants du Québec : une étude socio-pédagogique. 3. Caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles / Claude Lessard, Roger A. Cormier, Paul Valois, Louis Toupin. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Service de la recherche, 1979.

388 p. ; 28 cm.

Code: 28-1329. Bibliographie: p. 335-338.

ISBN 2-550-00400-0

Cote Dewey: 371.1'009714/E59 Cote LC: LB/2832.4/.C38

Descripteur(s): *Caractéristiques de l'enseignant *Caractéristiques socio-économiques *Caractéristiques familiales *Maternelle (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Caractéristiques professionnelles

Ce troisième volume tente de dégager, suite à une enquête effectuée en 1978, le portrait démographique, socio-culturel et professionnel des enseignants du Québec. Le tableau est brossé en fonction des quatre variables de base suivantes: le sexe, le niveau d'enseignement (primaire et secondaire), le secteur d'enseignement et la langue d'usage. Certaines questions ont été davantage approfondies: entre autre la mobilité géographique des enseignants et leurs origines socio-économiques, les comportements au plan des tâches familiales, l'engagement social, l'appartenance et la pratique religieuse, la décision de devenir enseignant, l'engagement dans la tâche, la participation sur le plan syndical et les projets d'avenir.

A partir du fichier "Maîtres" de SIMEQ pour l'automne 1977, un échantillon de 5% des enseignants a été constitué. On a expédié un questionnaire par la poste, en mai 1978, aux 3918 enseignants retenus; 2806 l'ont complété (taux de réponse de 71,6%). Le questionnaire comprend sept divisions: 1. Variables socio-démographiques, 2. Variables socio-culturelles, 3. Variables socio-professionnelles, 4. Formation professionnelle, 5. Tâche et milieu de travail, 6. Valeurs éducatives, 7. Futur anticipé et désiré. Sont considérées comme substantielles ou importantes les relations entre les variables dont le coefficient de contingence ou de corrélation atteint au moins le seuil de .30.

Parmi les données recueillies, mentionnons que: 64% des enseignants rejoints sont des femmes et 34% des hommes; 46% enseignent au primaire et 54% au secondaire; 93% sont à l'emploi d'une commission scolaire et 7% travaillent dans le secteur privé; 88% se disent francophones et 12% anglophones; 87% des enseignants du primaire et seulement 43% du secondaire sont des femmes. Au total, les variables langue d'usage et secteur d'enseignement n'ont pas engendré de différences sensibles; en revanche, les variables sexe et niveau d'enseignement se révèlent

souvent fortement associées aux caractéristiques des enseignants étudiées dans ce volume.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170181

Les enseignantes et enseignants du Québec

UNE ÉTUDE SOCIO-PÉDAGOGIQUE

Volume 3

Caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Service de la recherche

E D U 0 8170181

Les enseignantes et enseignants du Québec

UNE ÉTUDE SOCIO-PÉDAGOGIQUE

Volume 3

Caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles

1979

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Service de la recherche

Claude Lessard
Roger A. Cormier
Paul Valois
Louis Toupin

Les chercheurs

ROGER A. CORMIER, Centre de recherche et d'évaluation éducationnelles.

CLAUDE LESSARD, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, libéré pour travailler à la présente recherche.

LOUIS TOUPIN, agent de recherche et de planification socio-économique, rattaché au service de la Recherche du secteur de la Planification au ministère de l'Education.

PAUL VALOIS, agent de recherche et de planification socio-économique, rattaché au service de la Recherche du secteur de la Planification au ministère de l'Education.

Dépôt légal: quatrième trimestre 1979
Bibliothèque nationale du Québec
ISBN: 2-550-00400-0

DIFFICULTES DE LA LANGUE FRANCAISE

Nous avons constaté, dès le début du projet, en particulier lors de l'élaboration du questionnaire, que le langage peut, à maints égards, véhiculer et renforcer l'oppression spécifique des femmes. Nous avons, à ce moment, tenté de tenir compte d'un sentiment d'injustice que ressentent de plus en plus de femmes et d'hommes. Si nous nous fions aux témoignages que nous avons reçus, nous avons peut-être bien réussi, même si quelques collaborateurs ad hoc ne s'y reconnaissaient pas, tentant, par exemple, de masculiniser les pages titres du questionnaire et du rapport.

Nos tentatives de rendre la langue française moins "sexiste" en rédigeant notre rapport se sont avérées cependant plus complexes. Nous avons constaté, en particulier, que nous rendions nos textes beaucoup plus lourds et que nous risquions ainsi d'indisposer plusieurs lectrices et lecteurs qui devront composer avec un contenu parfois difficile d'accès.

Nous nous sentons démunis devant ce problème de rédaction et nous nous excusons auprès des enseignantes quand nous parlons d'elles et de leurs collègues masculins, en n'utilisant que des termes masculins, comme ceux d'enseignant ou de répondant.

TABLE DES MATIERES

	Page
Remerciements	5
Résumé	7
Introduction	9
CHAPITRE I: Les variables de base de l'étude: nature et liens	15
Introduction	15
La sélection des variables de base	15
Fréquences simples et liens entre les variables de base	23
Résumé et faits saillants	32
CHAPITRE II: Le portrait démographique des enseignantes et enseignants du Québec	35
Faits saillants	35
Introduction	36
L'âge	38
L'état de vie	44
L'état civil	47
Le lieu de résidence actuel	50
Le lieu de résidence au cours de la jeunesse	54
La mobilité géographique depuis la jeunesse	58
La scolarité du père et de la mère	64

Page

Le statut socio-économique d'origine 70

Le nombre d'enfants 97

La langue maternelle 98

CHAPITRE III: Quelques caractéristiques socio-culturelles des enseignantes et enseignants du Québec . . 101

Faits saillants 101

Introduction 102

Les tâches familiales 104

L'appartenance et la participation à des groupes et associations volontaires 112

L'appartenance et la pratique religieuse 118

CHAPITRE IV: Le portrait professionnel des enseignantes et enseignants du Québec 159

Faits saillants 159

Introduction 163

Première section: Profil de carrière, investissement dans la tâche et aspirations professionnelles 164

- La présence d'un ou des parents dans l'enseignement. . 165

- La participation à des activités de jeunesse 166

- L'exercice d'un ou d'autres emplois avant d'enseigner 170

- Le choix de la carrière enseignante: 176

  - La décision d'enseigner 176

  - L'attirance vers d'autres professions 179

- La représentation actuelle de la profession enseignante 191

- La présence de la conjointe ou du conjoint dans l'enseignement 204

Page

- L'exercice d'un métier parallèle rémunéré 211

- La pratique de l'enseignement à un ou d'autres niveaux d'enseignement et aux adultes 215

- La déclassification et la décertification 229

- La participation syndicale 236

- L'engagement dans la tâche 250

- Les projets d'avenir 252

Deuxième section: Le statut actuel du personnel enseignant 273

- Introduction 273

- L'enseignement à plein temps ou à temps partiel . . . 274

- Les années de scolarité officiellement reconnues et effectivement complétées 275

- La qualification légale et les diplômes 297

- Nombre d'années d'expérience 307

- La distance géographique entre le lieu de résidence et l'école 317

- La distance géographique entre le lieu de résidence et un campus universitaire 319

- Formation et perfectionnement 321

CONCLUSION GENERALE 332

Liste des ouvrages consultés 335

Appendice A: Les transformations des variables de base et les regroupements des catégories de réponses . . . 339

Appendice B: Quelques tableaux supplémentaires 345

REMERCIEMENTS

La recherche est de plus en plus une entreprise collective. Elle exige la collaboration de plusieurs personnes ou groupes de personnes aux compétences variées mais complémentaires; la nôtre n'échappe pas à cette tendance. Il nous importe de souligner la contribution de toutes les personnes qui ont collaboré de près ou de loin à cette recherche: tous les enseignants qui ont répondu au questionnaire; NORMAN RYAN, directeur du service de la Recherche au secteur de la Planification du ministère de l'Education, qui nous a confié le projet de recherche et qui, tout en supervisant sa réalisation, a respecté du début à la fin notre autonomie de chercheurs; le Centre de sondage de l'Université de Montréal et, plus particulièrement madame LESAGE et son équipe de téléphonistes, ROGER LAPIERRE, chercheur, et VICTOR TREMBLAY, directeur du Centre et consultant pour l'échantillonnage; ROD ELKIN, PHYLLIS McRAE, DOUGLAS C. NOON-WARD et CLAUDE PALMIERI du milieu syndical, que nous avons consultés à quelques reprises; ROBERT AYOTTE, LEON BERNIER, GERALD BOUTIN, REGENT FORTIN, REGINALD GREGOIRE, JACQUES LAMONTAGNE, ARTHUR MARSOLAIS et CLAUDE TROTTIER, qui ont accepté de critiquer la deuxième version du questionnaire, et BETTY HOWELL qui l'a traduite; l'Université de Montréal, qui a facilité le détachement d'un des chercheurs en plus de fournir certains services techniques; les informaticiens du service de l'Informatique du ministère de l'Education, spécialement ANDRE LACHANCE, MARCEL LACHANCE, LISE LAROUCHE et LUC VACHON; MICHEL TRAHAN, de l'Université de Montréal, qui nous a aidés à résoudre des problèmes d'ordre méthodologique;

REJEANNE BERGERON du service de l'Informatique du ministère de l'Education, à Montréal, qui nous a rendu de précieux services; LUCIE PAQUET-LALIBERTE, du comité Laure Gaudreault de la C.E.Q., que nous avons consultée concernant la dimension intitulée "Egalité des sexes"; LOUISE COTE, LUC DROUIN, JOCELYNE MAGEAU, RLINE PINSONNEAULT, qui ont travaillé à la constitution de la banque des données; THERESE-ANNETTE FAUCHER qui a recueilli une documentation abondante et pertinente sur le thème de l'étude; enfin, l'efficacité et la qualité du travail accompli par JOSIANE BASQUE, MARIE BOURQUE, LISE COUTU, MICHELINE FILLION et CLAIRE VEZINA, toutes cinq secrétaires, nous ont permis de ne pas trop retarder sur notre échéancier.

RESUME

Ce volume tente de dégager le plus fidèlement possible le portrait démographique, socio-culturel et professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec. Ce portrait est brossé d'abord en fonction des quatre variables de base suivantes: le sexe, le niveau d'enseignement (primaire et secondaire), le secteur d'enseignement (privé et public, au niveau secondaire) et la langue d'usage (française et anglaise). Les raisons du choix de ces quatre variables et les liens qui existent entre elles sont présentés et discutés dans le chapitre I.

Les chapitres subséquents sont entièrement consacrés à la description et à l'analyse des caractéristiques démographiques (chapitre II), socio-culturelles (chapitre III) et professionnelles (chapitre IV) des enseignants. Dans chacun de ces chapitres, il nous a semblé utile de fouiller davantage certaines questions et notamment les suivantes: la mobilité géographique des enseignants depuis leur jeunesse et les origines socio-économiques du personnel enseignant (chapitre II), les comportements au plan des tâches familiales, l'engagement social dans les associations et groupements volontaires, l'appartenance et la pratique religieuse (chapitre III), la décision d'embrasser la carrière d'enseignant, l'engagement dans la tâche, la participation sur le plan syndical, les projets d'avenir et la scolarité officiellement reconnue pour fins de traitement (chapitre IV).

La plupart des variables analysées dans ce volume réapparaissent comme prédicteurs dans le cadre des analyses rapportées dans les volumes subséquents. il nous a semblé nécessaire, dans un premier temps, de les décrire en elles-mêmes et d'en étudier les interrelations afin d'en comprendre la signification et la portée d'ensemble.

INTRODUCTION

Ce rapport s'insère dans un plan d'analyse qui comprend, outre le thème abordé dans ce rapport, les thèmes suivants: les valeurs éducationnelles, le vécu professionnel, la tâche et le milieu de travail idéaux, la formation et le perfectionnement et, enfin, la perception et les attentes face au futur. Ces thèmes et les données de notre enquête s'y rapportant seront analysés dans des publications subséquentes. L'ensemble de notre démarche se veut englobante: en effet, si nous voulons d'abord connaître l'enseignant en tant qu'individu aux plans démographique, socio-culturel et professionnel, de même que l'ensemble de ses valeurs éducationnelles, c'est, outre l'intérêt intrinsèque évident de cette connaissance, en vue de mieux le situer, dans un deuxième temps, par rapport à sa tâche et à son milieu de travail, actuel et futur (du moins tel qu'il l'anticipe); bien pénétrés de l'ensemble de ces analyses, nous serons alors mieux en mesure d'aborder la question de la formation et du perfectionnement et celle du futur anticipé et désiré et nous pourrons ainsi tenter d'expliquer les attitudes des enseignants face à ces questions[1].

---

1. Le lecteur désireux d'en savoir davantage sur le cadre de référence et d'analyse ainsi que sur la méthodologie générale de l'enquête pourra consulter le volume 1 de notre rapport et particulièrement le tableau 2, pp. 16 - 19.

Dans le premier chapitre, nous présentons les variables de base de l'étude, c'est-à-dire les variables que nous avons choisies comme paramètres pour organiser notre description du personnel enseignant et aider à faire voir l'homogénéité ou l'hétérogénéité de ce personnel par rapport à une question donnée. Ces variables sont le sexe, le niveau d'enseignement (primaire et secondaire), le secteur d'enseignement (privé et public) et la langue d'usage (française et anglaise) des répondants. Les raisons du choix de ces quatre variables, l'utilisation qui en est faite au cours du rapport ainsi que l'analyse des liens qui existent entre elles sont aussi présentées dans le chapitre I.

Le deuxième chapitre est entièrement consacré à la description et à l'analyse des caractéristiques démographiques des enseignants du Québec ainsi que des liens de ces caractéristiques avec les quatre variables de base. Deux questions y sont davantage fouillées, soit celle de la mobilité géographique des enseignants depuis leur jeunesse et celle de leurs origines socio-économiques.

Le troisième chapitre présente certaines caractéristiques socio-culturelles des enseignants, et plus particulièrement leurs attitudes et comportements au plan des tâches familiales, leur engagement social dans des associations et groupements volontaires, ainsi que leur appartenance et pratique religieuse. Chacun de ces trois thèmes est l'objet d'une attention spéciale et d'analyses poussées.

Le quatrième chapitre décrit et analyse notre population sur le plan professionnel et cherche à dégager les similitudes et différences à cet égard en fonction des variables de base. Nous y faisons état aussi d'analyses plus poussées concernant la scolarité des sujets, leur décision d'embrasser la carrière d'enseignant, leur engagement dans la tâche, leur participation syndicale, et leurs projets d'avenir.

Enfin, une brève conclusion tente de situer la démarche décrite dans les quatre chapitres par rapport aux objectifs poursuivis à la fois dans ce volume et dans l'ensemble de notre rapport. La pertinence des résultats pour les volumes subséquents est aussi discutée en conclusion. Soulignons enfin qu'au début de chaque chapitre, nous avons introduit une liste de faits saillants. Celle-ci a pour but de permettre au lecteur de prendre connaissance rapidement du contenu du chapitre et des résultats les plus importants de nos analyses.

Une remarque concernant les méthodes d'analyse statistique utilisées dans ce rapport. Lorsqu'elles sont bien comprises, celles-ci peuvent s'avérer fort utiles à l'étude de la relation entre des variables, à la détermination de l'existence de cette relation d'abord et de son ampleur ou de sa force ensuite.[1]

---

1. Pour plus de détails concernant toute cette question et la distinction que nous devons établir entre un lien substantiel et un lien statistiquement significatif, voir le volume 1, pp. 40 - 45.

Nous avons choisi de ne considérer comme substantielles ou importantes que les relations entre des variables dont le coefficient de contingence[1] ou de corrélation atteignaient ou dépassaient le seuil de ,30. Ces relations sont présentées et discutées dans le présent volume. Nous avons également décidé de faire état des relations de moindre ampleur (entre ,15 et ,30) et que nous qualifions d'appréciables, c'est-à-dire sensibles ou visibles, mais moins importantes que les premières. A plusieurs occasions il nous a semblé pertinent de rapporter des résultats plus faibles, c'est-à-dire inférieurs à ,15, car ils révèlent des tendances toujours faibles, mais néanmoins parfois intéressantes en elles-mêmes ou par rapport à des conceptions et des hypothèses pré-établies. Nous avons enfin jugé bon d'indiquer au lecteur les cas où l'analyse ne faisait apparaître aucune relation, car cela signifie que la population étudiée est homogène par rapport à une question donnée et cette homogénéité mérite d'être soulignée.

Nous avons en effet cherché à être systématiques dans la description et l'analyse du portrait des enseignants. Ainsi que nous le verrons dans le chapitre II, nous avons décidé de brosser le portrait du corps enseignant à partir de quatre variables de base. Il nous a semblé nécessaire, tout au long de la démarche, de faire connaître au lecteur l'existence (ou la non-existence) et l'importance relative (faible, appréciable,

---

1. Nous nous sommes par ailleurs assurés que les coefficients de contingence, qui sont fonction du X^2, ne soient pas artificiellement gonflés par la présence de petites fréquences théoriques (voir volume 1, pp. 40-45).

substantielle) du lien de chacune de ces quatre variables avec les diverses caractéristiques à l'étude dans ce volume. Et ce, afin d'abord d'avoir une meilleure idée de l'importance des variables de base et de la relative homogénéité ou hétérogénéité du personnel enseignant. De plus, nous avons conçu la conclusion en ce sens; nous y ferons un retour évaluatif sur la pertinence et l'importance des quatre variables de base comme paramètres fondamentaux de différenciation au sein de la profession enseignante.

La démarche suivie dans ce volume n'est pas tout à fait identique à celle qui est utilisée dans les autres volumes du rapport de recherche. En effet, alors qu'ici nous nous sommes volontairement limités à faire et rapporter des analyses par sous-groupes principalement en fonction des quatres variables de base, nous avons utilisé dans les autres volumes, comme prédicteurs ou variables indépendantes, l'ensemble des variables (y compris les quatre variables de base) étudiées dans ce volume-ci. Ainsi que nous tentons de le démontrer dans le chapitre II, des raisons théoriques et pratiques motivent cette stratégie d'analyse des données qui dans un premier temps se centre sur les prédicteurs et les étudie en tant que tels et en fonction des quatre variables de base.

CHAPITRE I

LES VARIABLES DE BASE DE L'ETUDE: NATURE ET LIENS

Introduction

Le but de ce chapitre est de présenter les quatre variables de base de l'étude, c'est-à-dire le sexe, le niveau d'enseignement (primaire et secondaire), le secteur d'enseignement (privé et public) et la langue d'usage (française et anglaise) des répondants. Une discussion des raisons qui nous ont amenés à choisir ces variables et de l'utilisation que nous en faisons dans ce volume précède l'analyse des fréquences simples et des liens entre les variables.

La sélection des variables de base

Plusieurs raisons nous ont amenés à sélectionner quatre variables de base et à brosser, d'abord en fonction de celles-ci, le portrait des enseignants. Ne mentionnons que les plus importantes.

Tout d'abord, notons que ces variables constituent ce que l'on appelle parfois des variables indépendantes "lourdes", c'est-à-dire des variables qui sont non seulement utiles pour prédire le score d'un indi-

vidu sur une question ou une échelle donnée[1], mais qui, en fait, ont un pouvoir assez grand d'explication et de prédiction. Parfois, c'est la recension des écrits qui nous incite à considérer telle ou telle variable comme "lourde" (elle est partie intégrante de la plupart des plans de recherche, elle est mentionnée par bon nombre de chercheurs et des résultats nombreux et variés confirment son importance), parfois, lorsqu'il y a peu d'écrits disponibles, une connaissance de la réalité, puisée à d'autres sources (comme l'observation directe, l'observation participante, des rencontres plus ou moins formelles, etc.), nous amène à soupçonner

---

1. Il serait peut-être utile au lecteur de clarifier certains termes qui seront maintes fois repris dans les pages qui suivent. On peut dire qu'un des aspects de la science consiste à étudier les relations entre des variables. Une variable est un concept ou terme qui peut prendre plusieurs valeurs numériques ou plusieurs états. L'étude scientifique procède souvent par hypothèse, c'est-à-dire "une explication provisoire d'une relation ou une supposition de l'existence d'une relation" entre des variables (Selltiz, Wrightsman, Cook (1977: 568)). Elle engendre parfois une théorie, i.e. "un énoncé des relations qui existent entre des concepts" (Ibidem: 571).

   Dans l'élaboration des hypothèses comme dans la systématisation de la théorie, nous utilisons les termes "variable indépendante" et "variable dépendante". La variable indépendante est celle qui ne dépend pas d'autres variables, qui vient avant les autres d'un point de vue temporel ou celle qui est la cause dans le cas d'un schéma d'explication causal. La variable dépendante est celle qui dépend d'autres variables qui la précèdent soit d'un point de vue temporel, soit d'un point de vue causal. Par exemple, ainsi que nous le verrons plus loin, la pratique religieuse chez les enseignants dépend ou est fonction, du moins en partie, de leur âge. Dans ce cas-ci, la pratique religieuse est la variable dépendante (celle dont on cherche à expliquer la dispersion des réponses) et l'âge est la variable indépendante (celle à qui l'on donne le statut de cause). Il tombe, en effet, sous le sens que si l'âge peut influencer la pratique religieuse (les jeunes pratiquant moins que les plus âgés), l'inverse est peu probable et à moins de miracles, la pratique religieuse ne rajeunit pas ni ne fait vieillir les gens. Il n'est évidemment pas toujours aussi facile d'établir un lien de causalité entre deux variables que ne le suggère cet exemple. Voir Selltiz, Wrightsman, Cook (1977).

l'importance de telle ou telle variable. Dans notre cas, c'est un peu les deux types de processus qui ont influencé notre choix. Et ainsi que nous le découvrirons dans ce volume et dans les autres, nous avions à la fois raison et tort. Ces variables sont, en effet, "lourdes" mais pas pour toutes les variables dépendantes de notre étude, et leur capacité d'explication varie sensiblement d'une question à l'autre et d'un thème d'analyse à l'autre. Ce qui est tout à fait normal.

La seconde raison qui nous a poussés à retenir, dans un premier temps, ces quatre variables, c'est qu'elles sont d'un intérêt certain pour les décideurs et les planificateurs de l'éducation québécoise. Cet intérêt est double: il tient d'abord à la connaissance de l'effet d'une ou de l'ensemble des variables de base sur telle ou telle question. De plus, il est possible de songer à élaborer des politiques en fonction de nos variables de base (par exemple, une politique de promotion de la femme dans l'enseignement ou une politique de formation et de perfectionnement spécifique à un niveau d'enseignement), ou encore de vérifier les réactions de tel sous-groupe à une politique (par exemple, les réactions des enseignants anglophones à tel projet de restructuration scolaire ou celles des enseignants du secteur privé à une coupure de subventions).

En fait, on peut dire que la pertinence des quatre variables dépasse l'intérêt des décideurs et des planificateurs pour rejoindre celui de l'ensemble des agents éducatifs.

En effet, à l'heure de la revendication spécifique aux femmes, il est certainement pertinent de scruter systématiquement les similitudes et les différences entre les enseignantes et les enseignants du Québec; en cette matière, une foule de questions peuvent être posées et nos données nous permettent de dire des choses fort intéressantes concernant la situation de la femme dans l'enseignement ainsi que sur l'attitude des enseignantes et de leurs collègues masculins face à la promotion de la femme dans l'enseignement et ailleurs.

Soulignons, par ailleurs, qu'un certain nombre de renseignements ne prennent tout leur sens que si nous les découpons par niveau d'enseignement; ainsi, la distribution des réponses obtenues à la question "Quelle(s) matière(s) avez-vous enseignée(s) cette année?" doit être découpée par niveaux, dans la mesure où les enseignants du niveau primaire sont des généralistes enseignant plusieurs matières[1], alors que ceux de secondaire apparaissent davantage comme des spécialistes d'une ou de deux matières. De plus, le vécu professionnel du corps enseignant n'est pas le même suivant le niveau d'enseignement. Enfin, la formation initiale reçue et le perfectionnement suivi varient aussi en fonction du niveau. Il nous faut donc systématiquement analyser ce type de question en fonction du niveau d'enseignement de nos sujets.

---

1. En fait, on peut penser que la plupart des enseignants du primaire ne se définissent pas par rapport à une ou des matières, mais bien plus en termes de niveaux.

L'intérêt pour l'analyse des données en fonction du secteur d'enseignement est lui aussi réel; en effet, le secteur d'enseignement privé, après une chute assez prononcée au cours des années soixante, a connu une certaine remontée depuis quelques années[1]. Celle-ci, combinée à la chute de la natalité, a suscité de l'inquiétude chez les agents éducatifs du secteur public. Sur un autre plan, plus idéologique, la présence d'un secteur privé n'est pas sans diviser notre milieu scolaire et engendre des débats passionnés entre les tenants de son abolition ou de son intégration totale au nom de l'égalitarisme et ceux qui prônent sa généralisation au nom de la liberté de choix des parents[2]. Les données de notre recherche ne trancheront pas évidemment le débat; il est probable d'ailleurs que les tenants des deux positions fondamentales trouveront dans nos analyses des armes et des appuis à leur cause. Il nous a cependant semblé utile et pertinent de faire voir systématiquement les similitudes et les différences entre les deux secteurs d'enseignement, ne serait-ce que pour confirmer ou, au contraire, infirmer les lieux communs véhiculés à gauche et à droite sur l'enseignement privé et sur l'école publique.

Notons que la comparaison que nous avons faite dans ce rapport et que nous poursuivrons dans les rapports subséquents entre les enseignants des secteurs privé et public n'a été faite que pour ceux oeuvrant au niveau

---

1. Cette croissance a été surtout le fait des niveaux secondaire et collégial, et des indices suggèrent qu'elle commencerait à plafonner. Voir Latouche, Julien, Lamonde et Poriquin-Bourassa (1978: 414).

2. Pour une prise de position en faveur de l'enseignement privé, voir F.A. Angers (1978). Pour une analyse plus critique, voir David (1975).

secondaire. Les informations contenues dans le tableau 1 nous ont aidés à prendre cette décision. En effet, on y découvre que plus de 80% des effectifs enseignants du secteur privé rejoints par notre enquête sont concentrés au niveau secondaire, alors que les répondants du secteur public sont

Tableau 1

Relation entre le secteur d'enseignement
et le niveau d'enseignement

Niveau	Public (N = 2 539)	Privé (N = 191)	Ensemble des sujets (N = 2 730)
Primaire	48%	19%	46%
Secondaire	52	81	54
TOTAL	100	100	100

X^2 = 58 p = ,00 C = ,15

à peu près également répartis entre le niveau primaire (48%) et le niveau secondaire (52%)[1]. Cela signifie que lorsque nous comparons les réponses des enseignants des secteurs privé et public, sans tenir compte du niveau d'enseignement, nous comparons alors en fait, les réponses des enseignants des niveaux primaire et secondaire publics à celles des enseignants du niveau secondaire privé. Cela ne nous a pas semblé légitime comme procédé d'autant plus que cela pouvait être une source non négligeable de fausse interprétation. D'autre part, étant donné que 37 répondants déclarent enseigner au niveau primaire dans le secteur privé, représentant à peine 3% de l'ensemble des répondants du primaire et 1.4% de l'ensemble de la population rejointe par notre enquête[2], nous avons décidé de ne pas comparer ces 3% aux 97% du secteur public.

Cette décision méthodologique va d'ailleurs dans le sens de l'intérêt des décideurs et des planificateurs, sinon de l'ensemble des agents éducatifs. En effet, s'il y a, au Québec, une concurrence entre les secteurs privé et public, c'est bien davantage au niveau secondaire (et pro-

---

1. Ces chiffres correspondent à la réalité. Voir volume 1, pp. 48-54 et l'appendice H du volume 1.

2. Pour la comparaison de l'échantillon à la population de base selon le niveau d'enseignement dans le secteur privé, voir Vol. 1, tableau 16, p. 305. Par ailleurs, constatons que les 37 répondants représentent un taux de réponse d'environ 50%, ce qui est inférieur au taux de l'ensemble (entre 73 et 78%).

blement au collégial) qu'au niveau primaire[1]. Nous sommes donc doublement justifiés de concentrer nos analyses sur les enseignants du secondaire public et privé.

Pour éviter tout malentendu possible, à chaque fois que nous introduisons des tableaux croisés comprenant les données d'une comparaison entre les enseignants des secteurs privé et public, nous indiquons dans le titre du tableau qu'il s'agit uniquement des enseignants du niveau secondaire.

La quatrième variable de base est la langue d'usage des enseignants. Sa pertinence n'échappe à personne. Le système scolaire québécois comprend des écoles françaises et des écoles anglaises, catholiques et protestantes. Le personnel qui travaille dans ces écoles n'a pas été formé et ne s'est pas perfectionné aux mêmes endroits. Les traditions sont différentes et probablement la culture aussi. Certains thèmes comme celui de la restructuration scolaire de Montréal et plus généralement celui des critères d'organisation et de regroupement des commissions scolaires, supposent que l'on fasse intervenir dans l'analyse la variable linguistique. Nous avons jugé bon de tenir compte constamment de cette variable dans nos analyses. Notons, par ailleurs, qu'il existe un lien très fort entre la langue maternelle et la langue d'usage de nos sujets (C = ,66) de même qu'entre la langue du milieu de travail et la langue d'usage (C = ,65).

---

1. En effet, au primaire, le secteur d'enseignement privé n'avait accès (en 1974-75) qu'à 3% de la clientèle totale. Ce pourcentage, depuis le début des années soixante, est d'ailleurs stable, ne variant qu'entre 4 et 3%. Voir Latouche et al. (1978: 44).

Nous avons donc choisi de présenter l'ensemble des résultats en fonction des quatre variables de base à la fois parce qu'elles nous semblaient d'excellents prédicteurs et aussi à cause de leur pertinence non seulement pour les décideurs et les planificateurs, mais aussi, pour l'ensemble des agents éducatifs.

Fréquences simples et liens entre les variables de base

Des 2 798 questionnaires qui nous ont été retournés par la poste, 64% l'ont été par des femmes et 34% par des hommes; 93% des répondants travaillent dans des écoles publiques, alors que 7% sont à l'emploi d'une institution privée. D'autre part, 46% enseignent au niveau primaire et 54% au niveau secondaire. Enfin, 88% déclarent avoir le français comme langue d'usage et 12% se disent anglophones[1]. Ainsi que nous l'indiquions dans le volume 1[2], la distribution des répondants sur ces variables est similaire à celle de l'ensemble de la population. Nous pouvons donc considérer nos données comme représentatives de la population totale des enseignants du Québec.

---

1. Le lecteur désireux de connaître les quelques transformations que nous avons effectuées sur les quatre variables de base avant de les utiliser dans ce rapport peut consulter l'appendice A. Les transformations ne changent en rien le sens de la réponse d'un enseignant. Par exemple, il peut s'agir de transformer le niveau d'enseignement (Variable 318) en regroupant les 13 catégories de réponse en deux seulement: primaire et secondaire.

2. Voir volume 1, pp. 48-54, ainsi que l'appendice H du volume 1.

Il est intéressant de comparer ces simples fréquences avec les données colligées par Lavoie (1974) dans une étude longitudinale des caractéristiques démographiques des enseignants pour les années 1965-66 jusqu'à 1971-72[1] et avec celles que l'on peut trouver dans l'étude de Dufour et La Haye (1978) portant sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec de 1970-71 à 1975-76[2].

Ainsi, on constate que si, en 1965-66, 74% du personnel enseignant dans les écoles primaires et secondaires était féminin, en 1971-72, ce pourcentage était réduit à 67% et, en 1978, année où nous avons amassé nos données, il était de 64%. En d'autres termes, si l'enseignement constitue encore une occupation féminine, cela semble moins vrai aujourd'hui qu'au milieu des années soixante. La réforme et l'expansion du système scolaire québécois ont donc été accompagnées d'une présence plus grande des hommes dans l'enseignement[3], ainsi qu'en témoignent des taux de féminisation décroissants au primaire et au secondaire (cf. Lavoie (1974: 31)). Cette légère masculinisation du corps enseignant s'est faite à peu près également

---

1. Les données de Lavoie sont comparables aux nôtres, c'est-à-dire qu'elles comprennent des informations sur le personnel enseignant des secteurs public et privé, de langue française et anglaise et du primaire et du secondaire.

2. Les données de Dufour et La Haye sont comparables aux nôtres, sauf qu'elles ne contiennent pas les enseignants du secteur privé.

3. Lavoie (1974: 25). Cette masculinisation du personnel est encore plus prononcée au niveau des directions d'écoles si l'on se fie aux données du tableau 8 de Lavoie, p. 31. Toute proportion gardée, les hommes ont beaucoup plus profité de la croissance du système scolaire entre 1965 et 1970 et de l'accroissement des postes de direction. Nous ne savons pas si cette sous-représentation accrue des femmes au niveau des directions d'écoles s'est transformée depuis lors.

aux deux niveaux d'enseignement. Selon Dufour et La Haye (1978), entre 1971-72 et 1975-76, les hommes ont vu leur nombre augmenter de 2% et les femmes ont vu le leur décliner de 9% dans l'enseignement primaire et secondaire public.[1]

D'autre part, si, en 1965-66, on trouvait plus d'enseignants oeuvrant au primaire (57%), en 1971-72, l'égalité existait entre les deux niveaux d'enseignement; par ailleurs, nos données indiquent qu'en 1978, il y avait plus d'enseignants au secondaire qu'au primaire[2]. L'effet combiné de la baisse de natalité au Québec depuis une dizaine d'années qui a surtout fait sentir son effet au primaire dans un premier temps, et des ratios maître-élèves différents aux niveaux primaire et secondaire, et l'application du décret tenant lieu de convention collective en 1973-74 peuvent rendre compte de ces chiffres. Ainsi que Dufour et La Haye nous le rappellent, il ne faudrait pas oublier non plus qu'à la suite de l'application du règlement no 7, la durée du cours primaire est passée de sept à six années. Cela a engendré un déplacement de la clientèle du primaire vers le secondaire (entre 1971-72 et 1972-73, Dufour et La Haye estiment que, dans le secteur public, la clientèle du primaire a baissé de 10% et que celle du secondaire a augmenté de 7%), ce qui en retour a occasionné un transfert d'enseignants vers le secondaire (les chiffres de Dufour et La Haye indiquent qu'entre 1971-72 et 1972-73, le nombre d'enseignants a baissé de 13% au primaire alors qu'il augmentait de 8% au secondaire).

---

1. La présence des femmes dans l'enseignement, et particulièrement dans l'enseignement primaire, n'a pas toujours été aussi massive. Labarrère-Paulé rappelle à cet effet qu'au 19e siècle, le Canada français avait un personnel enseignant surtout laïque et masculin. Voir Labarrère-Paulé (1965.

2. Lavoie (1974: 25).

L'étude des interrelations entre les variables de base révèle peu de liens appréciables ou substantiels: ainsi que l'indique la matrice présentée dans le tableau 2, il n'y a que deux cas où le coefficient de contingence atteigne ,15 ou plus, et il n'y en a qu'un seul qui soit véritablement élevé, soit celui de ,41.

Tableau 2
Matrice des coefficients de contingence
entre les variables de base

	Sexe	Niveau d'enseignement	Secteur d'enseignement	Langue d'usage
Sexe	1,00	,41	,07	,02
Niveau d'enseignement		1,00	,15	,01
Secteur d'enseignement			1,00	,02
Langue d'usage				1,00

Ce dernier résultat indique que la proportion des hommes et des femmes oeuvrant dans l'enseignement varie de façon substantielle en fonction du niveau d'enseignement (tableau 3). En effet, le niveau d'enseignement primaire constitue le lieu de travail d'une forte majorité de femmes (87%) alors que les hommes sont surreprésentés au niveau secondaire (57%). En fait, il semble que le niveau d'enseignement primaire n'attire que très peu d'hommes (13%) alors que le secondaire a tout de même 44% de son personnel enseignant de sexe féminin. Ainsi qu'en témoigne le tableau 3, l'enseignement primaire et secondaire constitue encore aujourd'hui un métier féminin (64% du personnel enseignant rejoint par notre enquête est féminin); on observe une présence non négligeable, quoique non majoritaire, des femmes au niveau secondaire et une très faible représentation des hommes au primaire.

Tableau 3

Relation entre le sexe et le niveau d'enseignement

Sexe	Primaire (N = 1 278)	Secondaire (N = 1 489)	Ensemble des sujets (N = 2 767)
Féminin	87%	44%	64%
Masculin	13	57	36
TOTAL	100	100	100

χ^2 = 568 p = ,00 C = ,41

La relation entre le sexe et le niveau d'enseignement est suffisamment forte pour que nous soyons obligés d'en tenir compte dans nos analyses. En effet, en analysant le lien entre ces variables de base et une ou des variables dépendantes, il nous faudra maintes fois vérifier si c'est bien le niveau d'enseignement qui influence la distribution des réponses sur telle ou telle variable dépendante ou si ce n'est pas plutôt le sexe qui affecte les réponses.

Si la proportion des hommes et des femmes n'est pas la même suivant le niveau d'enseignement, elle varie aussi, mais nettement moins, suivant que l'on se trouve à l'emploi d'une commission scolaire ou d'une institution privée. En effet, le lien entre ces deux variables est faible (C = ,07).

Le secteur d'enseignement privé a donc un personnel enseignant un peu plus masculin que le secteur public, les deux secteurs ayant néanmoins un corps enseignant majoritairement féminin. Cette différence entre les deux secteurs tient entièrement au fait qu'il y a un lien entre le secteur d'enseignement et le niveau d'enseignement. En effet, ainsi que nous l'indiquions précédemment en rapport avec les données contenues dans le tableau 1, le secteur privé est surtout concentré au niveau secondaire. Or, nous savons (cf. tableau 3) qu'il y a plus d'hommes que de femmes au secondaire et que très peu d'hommes enseignent au primaire. Il n'est donc pas surprenant de constater au tableau 4, qu'il y a une proportion plus élevée d'hommes dans le secteur privé que dans le secteur public. Cela tient essentiellement au fait que

Tableau 4

Relation entre le sexe et le secteur d'enseignement

Sexe	Public (N = 2 538)	Privé (N = 191)	Ensemble des sujets (N = 2 729)
Féminin	65%	52%	64%
Masculin	35	48	36
TOTAL	100	100	100

X^2 = 13 p = ,00 C = ,07

le secteur privé s'est davantage développé au niveau secondaire, alors que le secteur public couvre plus complètement les deux niveaux.

D'ailleurs, comme en témoigne le tableau 5, le lien entre le sexe et le secteur d'enseignement disparaît lorsque nous isolons l'effet de[1] la variable niveau d'enseignement. En effet, le X^2 mesurant l'existence d'un lien entre le sexe et le secteur d'enseignement est de ,09 (p = ,76) au niveau primaire et de ,00 (p = ,95) au niveau secondaire. Il n'y a donc pas de lien entre ces deux variables de base lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement.

Enfin, si le sexe, le niveau et le secteur d'enseignement sont reliés les uns aux autres, la langue d'usage n'est pas associée aux variables de base.

---

1. Il serait peut-être utile d'expliquer au lecteur ce que signifie l'expression "isoler l'effet de". Au cours d'une recherche, il arrive que l'on découvre un lien entre deux variables. L'existence de ce lien se vérifie par un test de signification (X^2, t, F). Son importance ou sa force s'exprime par un coefficient de corrélation ou de contingence ou un coefficient êta.

   Il arrive aussi que les chercheurs soupçonnent une troisième variable d'affecter les deux premières étudiées. La vérification de l'existence du lien entre cette troisième variable et les deux premières par l'analyse d'un tableau croisé constitue l'isolement de l'effet. Le tableau 5 illustre comment on isole l'effet d'une troisième variable. En effet, on y trouve la répartition des hommes et des femmes dans les secteurs d'enseignement privé et public, et ce, à la fois au niveau primaire et au niveau secondaire. Ici, c'est la variable niveau d'enseignement qui est la variable dont on isole l'effet. Les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre les secteurs d'enseignement en ce qui a trait au sexe du personnel enseignant, lorsque l'on décompose les distributions en fonction du niveau d'enseignement. La relation que nous avions observée entre le sexe et le secteur d'enseignement disparaît donc lorsque nous isolons l'effet du niveau ou lorsque nous décomposons les distributions par niveaux. La relation entre le sexe et le secteur d'enseignement n'existe que parce que le secteur privé est surtout concentré au niveau secondaire et qu'à ce niveau, il y a plus d'hommes que de femmes.

Tableau 5

Relation entre le secteur d'enseignement et le sexe,
en isolant l'effet du niveau d'enseignement

Sexe	Primaire		Secondaire		Ensemble des sujets (N = 2 642)
	Public (N = 1 144)	Privé (N = 35)	Public (N = 1 310)	Privé (N = 153)	
Féminin	89%	86%	44%	44%	64%
Masculin	11	14	56	56	36
TOTAL	100	100	100	100	100
	X^2 = ,09		X^2 = ,00		
	p = ,76		p = ,95		
	C = ,02		C = ,00		

Résumé et faits saillants

Nous avons cherché, au cours de ce chapitre, à motiver le choix des quatre variables de base de notre étude, c'est-à-dire le sexe, le niveau d'enseignement (primaire et secondaire), le secteur d'enseignement (privé et public) et la langue d'usage (française et anglaise). Ce choix s'est surtout appuyé sur des raisons d'ordre scientifique (il s'agit probablement de bons prédicteurs ou de variables indépendantes "lourdes") et d'ordre pratique (les décideurs, les planificateurs et les différents agents d'éducation sont probablement intéressés à connaître l'effet de ces variables afin de mieux asseoir leurs actions ou d'en évaluer l'impact auprès des divers groupes constitués par les quatre variables de base). De plus, certaines décisions méthodologiques ont été discutées.

L'analyse des simples fréquences nous a révélé les faits saillants suivants:

- *Des 2 798 sujets rejointe par notre enquête, 64% sont des femmes et 34% sont des hommes.*
- *46% enseignent au niveau primaire et 54% au niveau secondaire. La baisse de la natalité au Québec depuis une dizaine d'années combinée avec les ratios maître-élèves différents aux niveaux primaire et secondaire et l'application du Décret tenant lieu de convention collective en 1973-74, rendent probablement compte de cette proportion relativement faible des effectifs du niveau primaire par rapport à ceux du niveau secondaire.*

- *93% des sujets sont à l'emploi d'une commission scolaire et 7% travaillent dans le secteur privé.*
- *88% déclarent avoir le français comme langue d'usage et 12% se disent anglophones.*
- *87% des maîtres du niveau primaire sont des femmes, alors que 57% des enseignants du niveau secondaire sont des hommes. L'enseignement au niveau primaire semble donc encore aujourd'hui constituer un métier féminin alors qu'au niveau secondaire, on est plus proche d'une égale représentation des hommes et des femmes.*
- *81% des enseignants du secteur privé oeuvrent au niveau secondaire. A peine 19% sont dans une école primaire. Dans le secteur public, il y a légèrement plus d'enseignants au secondaire (52%) qu'au primaire (48%).*

CHAPITRE II

LE PORTRAIT DEMOGRAPHIQUE DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DU QUEBEC

Faits saillants:

- *L'âge moyen des enseignants est de 38 ans. Compte tenu de l'expansion du système scolaire dans les années 1950 et 1960 et de sa décroissance dans les années 1970, le personnel enseignant est un personnel qui vieillit.*
- *La très grande majorité des répondants sont laïcs (90%). Les religieux sont proportionnellement davantage présents dans le secteur privé où ils forment 29% du personnel, soit une proportion cinq fois plus grande que dans le secteur public.*
- *Près de 70% des enseignants sont mariés alors que 26% sont célibataires.*
- *Tout près du tiers du personnel enseignant habite dans la région métropolitaine de Montréal. 39% habitent, par ailleurs, dans de petites municipalités: 18% résident dans des villes de 5 000 à 20 000 habitants et 21% dans des villages (5 000 habitants ou moins) et à la campagne.*
- *Les enseignants anglophones sont concentrés dans la région métropolitaine de Montréal (55%).*
- *Une majorité du corps enseignant (52%) a passé sa jeunesse dans un village ou une agglomération de moins de 5 000 habitants (39%) ou dans une petite ville comprenant entre 5 000 et 20 000 habitants (13%).*
- *Toute proportion gardée, deux fois plus d'anglophones (35%) que de francophones (18%) ont passé leur jeunesse dans la région métropolitaine de Montréal. Par ailleurs, 36% des enseignants anglophones résidaient ailleurs qu'au Québec, au Canada ou à l'étranger, au cours de leur jeunesse.*

- *Une majorité des enseignants habitent le même type d'agglomération qu'au cours de leur jeunesse (55%). 34% ont déménagé vers une plus grande ville et 10% ont parcouru le chemin inverse, soit d'une grande ville vers un coin du Québec moins peuplé.*
- *83% des mères et 86% des pères des enseignants n'ont pas poursuivi ou n'ont pu poursuivre, pour une raison ou une autre, leurs études au-delà du niveau secondaire. De plus, les enseignants anglophones ont tendance à avoir des parents plus scolarisés que ceux des francophones.*
- *Les origines socio-économiques du corps enseignant peuvent être qualifiées dans l'ensemble de modestes. En effet, 66% des enseignants rejoints par le sondage proviennent de la classe agricole et de la classe ouvrière. Peu d'entre eux proviennent d'un milieu de cols blancs. Les anglophones ont tendance à avoir des origines socio-économiques plus élevées que les francophones.*
- *23% des enseignants mariés n'ont pas d'enfants, 22% en ont un, 30% en ont deux et 23% trois ou plus.*
- *La langue maternelle de la très grande majorité des répondants est le français (86%). C'est l'anglais pour 10% des sujets.*
- *Certains sujets déclarent utiliser une autre langue que leur langue maternelle. Ce sont des cas de transferts linguistiques. Il y en a peu (2%) dans notre population. Dans l'ensemble, ils sont relativement favorables au groupe francophone.*

Introduction

Dans ce chapitre, nous présentons les caractéristiques du personnel enseignant sur le plan démographique. Les variables qui sont utilisées pour brosser le portrait des enseignants sont les suivantes: l'âge, l'état de vie, l'état civil, le lieu de résidence actuel, le lieu de résidence au cours de la jeunesse, le niveau de scolarité atteint par le père

et par la mère des enseignants ainsi que le statut socio-économique d'origine (tel que mesuré par l'échelle de Blishen[1]), le nombre d'enfants et la langue maternelle. Pour chacune de ces variables, nous présenterons d'abord les fréquences simples, puis nous tenterons de déterminer s'il existe un lien et, si oui, de quelle force, entre la variable en question et les quatre variables de base analysées au chapitre I.

Nous poursuivrons davantage nos analyses pour deux thèmes particuliers, celui de la mobilité géographique des enseignants et celui de leur origine socio-économique. L'intérêt d'une recherche plus poussée concernant les origines socio-économiques des enseignants est associé à plusieurs problèmes: il y a tout d'abord l'accès à l'enseignement comme carrière. Si nous savons que l'enseignement primaire et secondaire attire et recrute plus de femmes que d'hommes, il est intéressant de chercher à savoir si tous les milieux socio-économiques sont également représentés dans l'enseignement. L'enseignement québécois est-il, ainsi qu'on l'a dit pour d'autre systèmes scolaires en d'autres pays, une avenue d'ascension sociale pour certaines personnes? Si oui, lesquelles? Notons, en second lieu, que si les réponses à ces questions sont intéressantes en soi, elles sont aussi pertinentes au débat qui a cours dans notre milieu

---

1. Blishen, McRoberts (1976).

concernant la fonction de reproduction de l'ordre social par le biais de l'école. Car, dans l'école, il y a le maître, avec ses attitudes et ses valeurs.

A cet égard, il est valable de se demander si la formation et le perfectionnement effacent les différences qui peuvent être en partie fonction des origines socio-économiques du personnel enseignant. Nous comparerons, dans la mesure du possible, nos données sur l'origine socio-économique avec celles d'autres recherches québécoises, américaines et françaises. Ensuite, nous essaierons, en regardant la distribution de l'origine socio-économique des sujets suivant différentes tranches d'âges, de voir s'il y a eu, au cours des ans, des modifications à cet égard. Cette procédure n'est pas parfaite sur le plan méthodologique, mais elle peut, à tout le moins, indiquer, s'il y a lieu, des tendances que d'autres recherches pourraient étudier plus systématiquement. Enfin, notons que nous conserverons cette variable pour les chapitres ultérieurs dans lesquels nous chercherons à savoir si l'origine socio-économique n'influence pas, d'une façon ou d'une autre, le portrait socio-culturel ainsi que les caractéristiques professionnelles des enseignants.

L'âge

Nous avons demandé, à ceux qui ont accepté de répondre au questionnaire, d'indiquer leur année de naissance. Cette façon de procéder a un double avantage: tout d'abord, c'est très facile de répondre puis-

qu'on n'a qu'à insérer deux chiffres sur le questionnaire; ensuite, nous pouvons, avec l'année de naissance, calculer l'âge exact des sujets et, par là, la moyenne d'âge des répondants. Notons que si nous avions demandé aux enseignants leur âge en leur proposant comme catégories de réponse des tranches d'âge (par exemple, entre 20 et 24 ans, entre 60 et 64 ans, etc.), nous n'aurions pas pu calculer la moyenne précise de leur âge. L'avantage de procéder par l'année de naissance, c'est que nous pouvons à la fois calculer une moyenne et aussi grouper les données par tranches d'âge, si nous le désirons.

L'âge moyen des sujets rejoints par notre sondage est d'environ 38 ans. En regroupant nos données par tranches de cinq ans, ainsi que nous l'avons fait dans le tableau 6, l'on découvre que près de la moitié (48%) du personnel enseignant a entre 30 et 39 ans, alors que 19% a moins de 30 ans et 33% plus de 40 ans. Si l'on regroupe en deux catégories d'âge à peu près égales les enseignants, on observe alors que 46% ont 34 ans ou moins et 54% plus de 35 ans.

La relation entre l'âge et les variables de base est faible (dans aucun cas, le C ne dépasse ,12). Il y a un peu plus de femmes entre 20 et 29 ans (21%) que d'hommes (16%), ce qui peut signifier que, dans un contexte de contraction du marché de l'emploi dans l'enseignement, les jeunes femmes se débrouillent un peu mieux que les jeunes hommes, que ces derniers cherchent de l'emploi ailleurs que dans l'enseignement et sont

donc moins nombreux à postuler un emploi comme enseignants, ou encore que la proportion des étudiants dans les programmes de formation diminue par rapport à celle des étudiantes. Si ces hypothèses se vérifiaient, nous assisterions à une reprise du processus de féminisation de l'enseignement.

Le niveau d'enseignement est, lui aussi, faiblement associé à l'âge du corps enseignant. En effet, il y a, au niveau primaire, un peu plus qu'au niveau secondaire, des enseignants de moins de 30 ans (23% contre 16%). Lorsque nous analysons la relation entre l'âge et le sexe par niveau d'enseignement, ainsi que nous le faisons dans le tableau 7, il se produit un phénomène intéressant: au niveau primaire, ce sont les hommes qui sont plus jeunes que les femmes, alors qu'au secondaire, ce sont les femmes qui sont les plus jeunes. Ces tendances, cependant, demeurent minimes à l'un comme à l'autre niveau d'enseignement.

Enfin, notons que le lien entre l'âge et le secteur d'enseignement (privé et public) d'une part, et celui entre l'âge et la langue d'usage d'autre part, sont très faibles. La seule tendance qui mérite d'être mentionnée est la suivante: les répondants anglophones sont à la fois plus jeunes (24% ont moins de 30 ans contre 18% chez les francophones) et plus vieux (29% ont plus de 45 ans contre 18% chez les francophones) que les autres.

Tableau 6

Distribution de l'âge par tranches de cinq ans

Catégories	Fréquence simple (N = 2 732)	Fréquence cumulée
Entre 20 et 24 ans	2%	2%
Entre 25 et 29 ans	17	19
Entre 30 et 34 ans	27	46
Entre 35 et 39 ans	21	67
Entre 40 et 44 ans	12	79
Entre 45 et 49 ans	9	88
Entre 50 et 54 ans	6	94
Entre 55 et 59 ans	4	98
Entre 60 et 64 ans	2	100
Plus de 64 ans	*	100

* ≤ ,5%

Si l'on compare nos données sur l'âge avec celles de Lavoie (1974) pour les années 1965-66 à 1970-71, on s'aperçoit que le personnel enseignant du Québec a vieilli considérablement depuis une douzaine d'années. En effet, en 1965-66, 66% des hommes et 65% des femmes enseignant au niveau primaire avaient moins de 30 ans; en 1970-71, les chiffres comparables sont 70% pour les hommes et 57% pour les femmes[1]. Dans notre enquête, nous avons trouvé que 21% des femmes et 35% des hommes enseignant au niveau primaire avaient moins de 30 ans. Ces chiffres donnent une idée de la jeunesse du corps enseignant du niveau primaire pendant les années 60 et de son vieillissement depuis.

Au niveau secondaire, les données de Lavoie et les nôtres témoignent de l'existence du même phénomène. En effet, en 1965-66, 54% des hommes et 52% des femmes avaient moins de 30 ans; en 1970-71, les chiffres correspondants étaient 57% pour les hommes et 56% pour les femmes. Dans notre étude, seulement 13% des hommes et 20% des femmes ont moins de 30 ans.

Les moyennes sont tout aussi éloquentes. En effet, en 1970-71, au primaire, la moyenne d'âge était pour les hommes de 29 ans et, pour les femmes, de 32 ans[2]. Au secondaire, pour la même année, elle était de 31 ans pour les hommes et de 32 ans pour les femmes. Dans notre enquête, la

---

1. Lavoie, (1974: 42).

2. Lavoie, (1974: 43). Dans le calcul des moyennes pour le niveau primaire, Lavoie exclut les enseignants de la maternelle.

Tableau 7

Relation entre l'âge et le sexe, par niveau d'enseignement

Age	Primaire		Secondaire		Ensemble des sujets (N = 2 714)
	Féminin (N = 1 098)	Masculin (N = 156)	Féminin (N = 630)	Masculin (N = 830)	
Entre 20 et 29 ans	21%	35%	20%	13%	19%
Entre 30 et 39 ans	46	46	44	54	48
Entre 40 et 49 ans	20	15	21	22	21
Entre 50 et 59 ans	10	3	11	10	10
Plus de 60 ans	3	1	4	2	2
TOTAL	100	100	100	100	100
	X^2 = 20 p = ,00 C = ,13		X^2 = 25 p = ,00 C = ,13		

moyenne d'âge pour les hommes est de 37 ans et pour les femmes, de 38 ans. Etant donné le taux de natalité actuel, le volume de l'immigration au Québec et les règles concernant la sécurité d'emploi des enseignants, il est peu probable que, dans un avenir rapproché, cette tendance au vieillissement du personnel enseignant soit renversée ou modifiée de façon substantielle (par exemple, au moyen d'un régime de retraite anticipé ayant pour conséquence de permettre à plus de jeunes éléments de débuter dans la carrière).

L'état de vie

La très grande majorité des répondants sont laïcs (92%). A peine 8% déclarent être religieux. Ces proportions ne surprendront personne dans la mesure où elles témoignent de la laïcisation presque totale du personnel enseignant québécois au cours des dernières décennies[1]. Yolande Lavoie nous permet de saisir l'évolution historique de ce phénomène grâce aux proportions suivantes: en 1949-50, les religieux comptaient pour 40% des enseignants; quinze ans plus tard, c'est-à-dire en 1965-66, ils ne représentaient déjà plus que 17%[2].

---

1. Rappelons que, de la fin du 19e siècle à la fin de la seconde guerre mondiale, l'enseignement public primaire au Québec a été dispensé principalement par des religieuses et des religieux. C'est au cours des années 40 que la laïcisation du personnel enseignant québécois a débuté. Voir, pour le 19e siècle, Labarrère-Paulé (1965).

2. Les pourcentages de Lavoie sont calculés pour le personnel enseignant de la maternelle, du primaire, du secondaire et du collégial, alors que les nôtres ne comprennent pas les enseignants du niveau collégial, exclus de l'étude dès le départ. Dans le cas de l'étude de la variable état de vie, il nous est impossible de décomposer les pourcentages rapportés dans l'étude de Lavoie en fonction seulement de la maternelle, du primaire et du secondaire. Voir Lavoie (1974: 53).

Lavoie indique aussi qu'à partir du milieu des années 60 (1965-66), le déclin de la présence des religieux dans l'enseignement est surtout sensible au secteur privé. En effet, comme en fait foi le tableau 8, en 1965-66, près de la moitié du personnel enseignant du secteur privé était religieux; en 1970-71, le pourcentage était réduit à 30%.

Tableau 8

Relation entre le secteur d'enseignement

et l'état de vie en 1965-66 et en 1970-71

Etat de vie	Secteur public		Secteur privé	
	1965-66	1970-71	1965-66	1970-71
Laïc	87%	92%	53%	70%
Religieux	13	8	47	30
TOTAL	100	100	100	100

Source: Lavoie, (1974: 53)

Ainsi qu'en témoignent les pourcentages rapportés dans le tableau 9, nos données comparant les enseignants du secondaire public à ceux du secondaire privé confirment les tendances à la laïcisation presque totale du secteur public et à une certaine stabilisation de la présence religieuse dans le secondaire privé. La relation entre les variables secteur d'enseignement et état de vie est appréciable, quoique non substantielle($C=,23$)[1]. Il y a une proportion presque cinq fois plus élevée de religieux dans le secondaire privé que dans le secondaire public.

Tableau 9

Relation entre le secteur d'enseignement

et l'état de vie (niveau secondaire)

Etat de vie	Secteur public (N = 1 259)	Secteur privé (N = 151)	Ensemble des sujets (N = 1 410)
Laïc	94%	71%	91%
Religieux	6	29	9
TOTAL	100	100	100

$X^2 = 80$ $p = ,00$ $C = ,23$

1. Rappelons au lecteur que nous considérons comme substantiels, les items dont le coefficient de corrélation est supérieur à ,30 et de faibles ceux dont le coefficient est inférieur à ,15. Nous avons qualifié d'appréciables les liens se situant entre ces deux pôles, le terme d'appréciable étant synonyme de sensible ou visible plutôt que d'important.

Par ailleurs, la relation entre l'état de vie et le sexe est très faible; soulignons que la proportion des religieuses (70%) est légèrement plus élevée que la proportion des femmes laïques (63%). D'autre part, il n'y a pas de lien entre l'état de vie et les autres variables de base, c'est-à-dire le niveau d'enseignement et la langue d'usage.

L'état civil

Sur le plan de l'état civil, il y a deux groupes qui apparaissent nettement lorsque l'on observe la distribution des réponses à cette question. En effet, il y a tout d'abord les gens mariés; ils comptent pour 69% de l'ensemble et se décomposent en deux sous-groupes: les gens qui se déclarent légalement mariés (ils sont fortement majoritaires, constituant 64% de l'ensemble) et ceux qui se disent mariés non légalement, c'est-à-dire qui cohabitent (ils constituent 5% de l'ensemble). Ensuite, il y a les célibataires qui forment 26% des sujets rejoints par notre enquête. Outre ces deux principaux groupes, soulignons que 4% des répondants déclarent être séparés ou divorcés de leur conjoint et que seulement 2% vivent un état de veuvage.

Il est intéressant de situer dans le temps ces données sur l'état civil en analysant celles de Lavoie. Ce chercheur a pu calculer les pourcentages de gens célibataires, mariés et autres dans l'enseignement en 1957-68 et en 1970-71[1]. Ses chiffres comprennent à la fois le personnel

1. Lavoie, (1974: 59)

de direction et le personnel enseignant de la maternelle jusqu'au niveau collégial inclusivement. Ils indiquent une tendance à la diminution de la proportion des célibataires; il y a 10 ans, en 1967-68, ils étaient majoritaires dans le système scolaire pré-universitaire, formant 53% de l'ensemble[1], alors que les gens mariés deviennent majoritaires en 1970-71 atteignant 56%. Notons que, pour ces deux années, les femmes étaient plus souvent célibataires que les hommes; en 1967-68, 60% des femmes étaient célibataires et, en 1970-71, 48% se déclaraient telles; les chiffres correspondants pour les hommes sont 40% en 1967-68 et 33% en 1970-71. La conclusion de Lavoie anticipait en quelque sorte la signification de nos propres données:

> "Dans la mesure où le personnel enseignant se renouvellera peu, la fraction des mariés continuera à croître, d'autant plus que les religieux, célibataires par définition, diminuent d'année en année". (Lavoie, 1974: 60).

Ayant situé nos données sur l'état civil dans le temps, abordons l'étude de la relation entre cette caractéristique et les variables de base.

---

1. Ces chiffres se comprennent aisément si l'on tient compte du fait qu'alors, nous avions un personnel enseignant relativement jeune, d'une part, et composé de plus de religieuses et religieux qu'aujourd'hui, d'autre part. Il semble aussi que certaines commissions scolaires "forçaient" les jeunes institutrices à démissionner de leur fonction après leur mariage.

Notons en premier lieu que trois des quatre variables sont associées à l'état civil. Il s'agit du sexe, du niveau et du secteur d'enseignement; aucun lien n'est cependant substantiel.

C'est ainsi que les femmes (29%) sont plus souvent célibataires que les hommes; ceux-ci sont mariés dans plus de 75% des cas (C = ,15). Il y a aussi un peu plus de célibataires au niveau primaire qu'au niveau secondaire (C = ,06). Si l'on compare la distribution des femmes et des hommes en fonction de l'état civil et par niveau d'enseignement, on s'aperçoit que c'est surtout au niveau secondaire (C = ,19) qu'il y a une différence entre les hommes et les femmes à ce sujet. En effet, à ce niveau, les femmes sont plus souvent célibataires (31%) et moins souvent mariées (mariage légal ou cohabitation) que les hommes. En fait, 38% des femmes du secondaire ne sont pas mariées; elles sont soit séparées ou divorcées (4%), soit veuves (2%), soit célibataires (31%). Seulement 22% des hommes travaillant au niveau secondaire ne sont pas mariés.

Soulignons qu'il y a 38% du personnel enseignant des institutions secondaires privées qui sont célibataires (C = ,08). Cela s'explique en partie par le fait que 29% des enseignants de ces institutions sont religieux.

Il n'y a pas de lien entre l'état civil et la langue d'usage.

Le lieu de résidence actuel

Nous avons demandé aux sujets de nous indiquer leur lieu de résidence actuel. La distribution de leurs réponses est contenue dans le tableau 10.

Tableau 10

Lieu de résidence actuel

Catégories	Fréquence simple (N = 2 770)	Fréquence cumulée
La région métropolitaine de Montréal	32%	32%
La région métropolitaine de Québec	8	41
Une ville de plus de 20 000 habitants ailleurs que dans les régions métropolitaines de Montréal et de Québec	20	61
Une ville de 5 000 à 20 000 habitants	18	79
Une ville de moins de 5 000 habitants, un village ou à la campagne	21	100

Tout près du tiers du corps enseignant habite dans la région métropolitaine de Montréal. La proportion de ceux qui habitent les grands centres monte à 41% si nous incluons les résidents de la région de Québec. A l'autre bout de l'échelle, constatons que tout près de 40% habitent présentement dans de petites municipalités, c'est-à-dire 18% résident dans des villes de 5 000 à 20 000 habitants et 21% dans des villes de moins de 5 000 habitants, dans des villages ou à la campagne. Nous avons, en quelque sorte, une distribution qui se rapproche sensiblement de celle de l'ensemble de la population du Québec, quoique la région métropolitaine de Montréal est un peu sous-représentée.

S'il existe un lien entre le lieu de résidence actuel et les variables de base, aucun lien n'est substantiel et seul le lien entre le lieu de résidence actuel et la langue d'usage est appréciable. Soulignons tout d'abord que les enseignants du niveau primaire résident plus souvent dans des villes de 5 000 habitants et moins, alors que leurs collègues du niveau secondaire habitent plus fréquemment dans les zones plus urbanisées (C = ,12). Cela correspond probablement à la répartition des établissements d'enseignement primaire et secondaire sur le territoire québécois. Soulignons à cet égard que 48% des sujets rejoints par notre enquête habitent à 2 milles ou moins de leur lieu de travail. A 5 milles ou moins, la proportion grimpe à 67%.

La relation entre le sexe et le lieu de résidence actuel disparaît complètement lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement. Cette relation (C = ,10) entre le sexe et le lieu de résidence actuel est donc fictive. Elle tient au fait qu'il y a plus de femmes que d'hommes au niveau primaire alors qu'au niveau secondaire, c'est l'inverse. Comme les établissements scolaires de niveau secondaire sont plus souvent qu'autrement localisés dans des centres urbains assez grands, et comme il y a plus d'hommes que de femmes dans ces établissements, il y a donc plus d'hommes que de femmes habitant les régions urbanisées. Ce fait est entièrement explicable par la variable niveau d'enseignement.

Par ailleurs, remarquons que le personnel enseignant des institutions secondaires privées est surtout concentré dans les grands centres urbains de Montréal (50%) et de Québec (17%) ou dans les villes de plus de 20 000 habitants (à l'exclusion de Montréal et de Québec) (17%). Cela aussi correspond d'assez près à la distribution à travers le territoire québécois des établissements d'enseignement secondaire public et privé (C = ,13).

Enfin, il vaut la peine de s'attarder quelques instants sur les données du tableau 11 concernant la relation entre la langue d'usage et le lieu de résidence actuel. En effet, on constate que le personnel enseignant anglophone est fortement concentré dans la région montréalaise, puisque 55% de ce personnel (contre 28% du personnel francophone) déclare habiter le grand Montréal. Quant au personnel enseignant francophone, il habite plus

Tableau 11

Relation entre la langue d'usage

et le lieu de résidence actuel

Lieu de résidence actuel	Français (N = 2 838)	Anglais (N = 334)	Ensemble des sujets (N = 2 717)
Montréal métropolitain	28%	55%	32%
Québec métropolitain	10	2	9
Ville de plus de 20,000 habitants	21	15	20
Ville entre 5,000 et 20,000 habitants	19	12	18
Village de moins de 5,000 habitants	22	16	22
TOTAL	100	100	100

χ^2 = 99 p = ,00 C = ,19

souvent en dehors des grands centres de Montréal et de Québec (62%). Cette différence dans la répartition géographique des deux groupes linguistiques ne doit pas être perdue de vue, car elle peut rendre compte de différences qu'on qualifierait dans un premier temps d'ethniques, alors qu'en fait, elles sont probablement géographiques et peuvent être associées à la sous-culture de Montréal ou à celle de la province. C'est à tout le moins une hypothèse à vérifier dans des analyses subséquentes où l'on chercherait à savoir si les enseignants francophones et anglophones de la région montréalaise ont des points communs[1].

Le lieu de résidence au cours de la jeunesse

Afin d'avoir une idée des "origines" géographiques des répondants, nous leur avons demandé de nous indiquer où ils avaient vécu leur jeunesse. La distribution des réponses à cette question n'est pas identique à celle que nous venons d'analyser concernant le lieu de résidence actuel des enseignants. Cela ne devrait surprendre personne dans la mesure où, à travers ces deux distributions, c'est le processus d'urbanisation du Québec qui se manifeste.

---

1. Lavoie a des données sur ce qu'elle appelle la "distribution régionale" du personnel professionnel de l'enseignement. Elles sont cependant difficilement comparables aux nôtres. En effet, elles regroupent les personnels enseignant et de direction, et ce, de la maternelle au Cegep inclusivement. De plus, les catégories utilisées sont les régions administratives du Québec, c'est-à-dire les "régions définies par le Service des statistiques du ministère de l'Industrie et du Commerce, dont les limites ont été approuvées par le Gouvernement du Québec en mars 1966". Lavoie, (1974: 60). Suivant ces catégories, observons qu'entre 1965-66 et 1970-71, environ la moitié du personnel professionnel de l'enseignement était concentré dans la région de Montréal.

En effet, une majorité du corps enseignant (52%) a passé sa jeunesse dans un village ou une municipalité de moins de 5 000 habitants (39%) ou dans une petite ville comprenant entre 5 000 et 20 000 habitants (13%)[1]. A peine 13% ont vécu dans une agglomération comprenant entre 20 000 et 100 000 citoyens et 26% ont habité dans les régions métropolitaine: de Montréal (21%) et de Québec (5%). Notons que 9% des sujets n'habitaient pas le Québec lorsqu'ils étaient jeunes: ils vivaient au Canada (3%), aux Etats-Unis (1%), en Europe (3%) ou ailleurs(3%).

Si l'on compare le lieu de résidence actuel au lieu de résidence de la jeunesse, on s'aperçoit que c'est Montréal qui semble avoir le plus gros pouvoir d'attraction (tableau 12). En effet, alors que 21% de nos sujets y ont passé leur jeunesse, 32% y vivent et travaillent maintenant. La région métropolitaine de Québec, toute proportion gardée, ne semble pas attirer autant de sujets. Cela est probablement dû à la croissance inégale de la population à travers le territoire québécois et à la réalité cosmopolite de Montréal. En effet, la plupart des enseignants qui habitaient à l'extérieur du Québec durant leur jeunesse habitent maintenant Montréal.

---

1. Traditionnellement, le milieu rural a constitué une pépinière pour l'enseignement. Voir Jomphe (1964).

L'étude de la relation entre la variable lieu de résidence au cours de la jeunesse et les variables de base révèle les principaux faits suivants:

1) près de la moitié des femmes (45%) ont vécu leur jeunesse à la campagne ou dans un village (5 000 habitants ou moins) (C = ,18);

2) près de la moitié du corps enseignant de niveau primaire (46%) a habité au cours de sa jeunesse dans des agglomérations humaines de moins de 5 000 habitants; 11% des enseignants du niveau secondaire ont vécu leur jeunesse à l'extérieur du Québec, dans le reste du Canada ou à l'étranger (C = , 14);

3) il n'y a pas de lien entre le lieu de résidence au cours de la jeunesse et le secteur d'enseignement (privé et public);

4) ainsi que le lecteur peut s'en rendre compte en analysant le contenu du tableau 13, les enseignants francophones et anglophones se distinguent de façon substantielle en ce qui concerne la variable lieu de résidence durant la jeunesse (C = ,39).

En effet, 35% des anglophones ont vécu dans la région de Montréal, alors que 43% des francophones habitaient une ville de moins de 5 000 habitants, un village ou à la campagne au cours de leur jeunesse. Il est aussi frappant de constater que le personnel enseignant anglophone est composé pour plus du tiers (36%) de gens qui n'ont pas vécu leur jeunesse au Québec, alors que chez les francophones, il n'y a que 4% d'enseignants qui habitaient le reste du Canada ou un autre pays durant leur jeunesse[1]. Le personnel enseignant anglophone est donc nettement plus hété-

---

1. Les données du groupe A.S.O.P.E., recueillies en 1972, montrent le même phénomène. Au sein de l'échantillon étudié par ce groupe de recherche, 95% des enseignants francophones de niveau secondaire et collégial sont originaires du Québec, alors que 47% des enseignants anglophones proviennent de l'extérieur du Québec. A.S.O.P.E. (1974: 55).

Tableau 12

Relation entre le lieu de résidence durant la jeunesse

et le lieu de résidence actuel

Lieu de résidence actuel	Lieu de résidence durant jeunesse					Ensemble des sujets
	Montréal Métro (N=580)	Québec Métro (N=135)	Ville de plus de 20 000 habitants (N=363)	Ville de 5 000 à 20 000 habitants (N=360)	Village de moins de 5 000 habitants (N=1 081)	(N=2 519)
Montréal métropolitain	78%	10%	13%	14%	18%	30%
Québec métropolitain	1	72	4	4	8	9
Ville de plus de 20 000 habitants	6	7	66	21	14	20
Ville entre 5 000 et 20 000 habitants	6	7	9	47	20	19
Village de moins de 5 000 habitants	8	5	9	14	40	22
TOTAL	100	100	100	100	100	100

$X^2 = 2\ 326$ $p = ,00$ $C = ,68$

rogène sur ce plan que le personnel enseignant francophone. Cela ne doit pas vraiment nous surprendre si l'on tient compte de l'inégale force d'attraction des deux groupes linguistiques québécois, inégale force qui ne date pas d'hier[1].

La mobilité géographique depuis la jeunesse

C'est en combinant notre mesure du lieu de résidence actuel avec celle du lieu de résidence au cours de la jeunesse que nous avons créé une nouvelle variable nommée mobilité géographique. En effet, nous étions intéressés à savoir si le personnel enseignant habitait présentement là où il avait vécu au cours de sa jeunesse. Nous avons fait la double hypothèse que l'expérience de la mobilité géographique pouvait affecter les valeurs et les attitudes du monde enseignant et pouvait peut-être aussi procéder de valeurs et d'attitudes particulières.

Notre mesure de mobilité géographique ne nous permet pas de savoir pourquoi tel répondant a été mobile ou immobile sur le plan géographique. De plus, elle ne nous renseigne pas sur la mobilité géographique qu'a pu connaître un enseignant depuis le début de sa vie professionnelle.

---

1. Soulignons que la majorité des enseignants qui ont vécu leur jeunesse à l'extérieur du Québec habitent présentement dans les grands centres urbains de Montréal et de Québec (61%). Voir tableau 12.

Tableau 13

Relation entre la langue d'usage et le lieu de résidence durant la jeunesse

Lieu de résidence durant la jeunesse	Français (N = 2 393)	Anglais (N = 338)	Ensemble des sujets (N = 2 731)
Montréal métropolitain	18%	35%	21%
Québec métropolitain	6	1	5
Ville de plus de 20,000 habitants	14	6	13
Ville entre 5,000 et 20,000 habitants	14	8	13
Village de moins de 5,000 habitants	43	15	40
Canada (ailleurs)	1	13	2
Etats-Unis	*	4	1
Europe	2	10	3
Ailleurs	1	9	2
TOTAL	100	100	100

x^2 = 489 p = ,00 C. = ,39

* ≤ ,5%

Nous ne pouvons donc pas isoler parfaitement cette forme de mobilité géographique qui semble apparaître depuis quelques années et qui est associée avec la fermeture d'écoles devenues trop petites, ce qui forcerait certains enseignants à déménager là où l'on a besoin de leurs services professionnels. Nous n'avons pas cherché à mesurer cette dernière forme de mobilité. Nous avons réalisé combien il est difficile de l'isoler complètement d'autres formes de mobilité géographique à l'âge adulte (par exemple, celle de l'enseignante qui change d'école et de région parce que son époux, cadre d'entreprise, est transféré au siège social de sa compagnie à Montréal ou à Québec) et donc combien il nous serait difficile d'interpréter les réponses à une question comme celle-ci: depuis le début de votre vie professionnelle, combien de fois avez-vous changé d'école? de commission scolaire? de région? Nous avons donc préféré nous en tenir à une mesure plus traditionnelle de la mobilité géographique, même si nous aurions aimé pouvoir dire quelque chose sur la stabilité ou le taux de roulement du personnel enseignant québécois.

Notre mesure de la mobilité géographique n'est donc pas exhaustive. Par ailleurs, il se peut qu'elle sous-estime la mobilité au profit du statu quo. En effet, il est possible qu'un enseignant ait vécu sa jeunesse à Drummondville et qu'il vive présentement à Sherbrooke. Ces deux villes sont, grosso modo, de même densité et appartiennent donc à la même catégorie dans notre échelle. Cet enseignant, étant donné notre mesure, a été classé dans le groupe des gens non mobiles sur le plan géographique. Cette limite étant réelle, voyons quelles sont les fréquences sur cette variable.

Une légère majorité des enseignants habitent le même type d'agglomération qu'au cours de leur jeunesse (55%). 34% ont déménagé d'un petit centre vers une plus grande ville. Enfin, soulignons que 10% ont parcouru le chemin inverse, c'est-à-dire d'une grande ville vers un coin moins peuplé du Québec[1].

L'analyse des croisements entre les variables de base et la mobilité de corps enseignant depuis la jeunesse a révélé une grande homogénéité d'ensemble à cet égard. En effet, il n'y a pas de lien entre mobilité géographique et secteur d'enseignement, et les liens entre mobilité géographique et les autres variables de base sont minimes.

Par ailleurs, nous avons voulu saisir l'évolution de la mobilité géographique à travers les diverses générations d'enseignants et vérifier si une portion de cette mobilité était associée à des contraintes du marché de l'emploi dans l'enseignement.

L'analyse du croisement de l'âge avec la mobilité géographique depuis la jeunesse révèle les deux tendances suivantes: le personnel enseignant de plus de 35 ans a eu davantage tendance à quitter la campagne ou une petite agglomération pour un autre lieu plus populeux, alors que

---

1. N'ayant pas de données comparatives, nous ne pouvons pas savoir si le corps enseignant est géographiquement plus mobile que d'autres groupes occupationnels.

les jeunes enseignants, et particulièrement ceux de moins de 30 ans, ont connu davantage un type de mobilité inverse, soit d'un grand centre urbain vers une plus petite municipalité. La relation entre l'âge et la mobilité géographique est cependant faible (C = ,14). Il est probable que la génération des 35 ans et plus a été attirée par les possibilités d'emploi dans l'enseignement dans les centres plus peuplés au moment où le système d'éducation québécois était en pleine expansion. La jeune génération actuelle est placée devant une situation différente: le système scolaire non seulement ne voit pas ses effectifs étudiants augmenter, mais doit constater qu'ils diminuent à un rythme presque aussi rapide que celui de leur augmentation au cours des années 50 et 60. Il ne faut donc pas se surprendre s'il y a un trop-plein d'enseignants dans les grands centres et si la jeune génération d'enseignants quitte ces grands centres urbains pour aller travailler là où il y a des postes d'enseignement disponibles.

La relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et la mobilité géographique depuis la jeunesse est du même type que celle observée au paragraphe précédent. En effet, alors que plus des deux tiers (68%) du personnel enseignant qui a connu la mobilité vers les grands centres ont plus de 10 ans d'expérience, les enseignants qui ont connu une mobilité vers les petites agglomérations ont moins de 10 ans d'expérience dans l'enseignement. La relation observée est appréciable (C = ,17).

Il est intéressant de constater aussi que les enseignants qui ont quitté les grands centres constituent le groupe d'enseignants le plus scolarisé, le plus souvent en probation, formé à l'université, détenant un brevet d'enseignement spécialisé et un diplôme autre que la qualification légale. Le lien entre ces variables et la mobilité géographique est par contre faible (les C varient entre ,11 et ,13).

Nos données concernant la mobilité géographique du personnel enseignant indiquent donc que la majorité (55%) de ce personnel habite dans une agglomération analogue à celle où elle a vécu durant son enfance et sa jeunesse, un tiers (34%) a déménagé d'un petit centre vers une plus grande ville et 10% a parcouru le chemin inverse, c'est-à-dire d'une grande ville vers un lieu moins peuplé. En poussant un peu plus loin nos analyses, nous avons découvert que ces derniers 10% avaient tendance à être plus jeunes, moins expérimentés, plus scolarisés et davantage formés à l'université que les deux autres groupes d'enseignants. Pour nous, cela signifie qu'avec la diminution des clientèles scolaires, les grands centres urbains n'ont pas été capables d'absorber tous les enseignants qui y ont vécu durant leur jeunesse et que ces derniers ont dû entamer leur carrière dans un endroit autre et nécessairement moins peuplé. Autrefois, c'était le phénomène inverse qui se produisait. Aujourd'hui, la tendance est renversée. Il nous est impossible de savoir si la tendance inverse que nous observons va continuer, s'amplifier ou se résorber. Il nous est impossible

aussi d'évaluer les conséquences d'un tel phénomène: les enseignants urbains qui se "ruralisent" apportent-ils une dimension nouvelle aux écoles où ils travaillent? Nous n'en savons rien mais la question est intéressante à explorer, surtout si le phénomène s'accentue au cours des prochaines années.

Si nous pouvons associer la mobilité géographique vers les petits centres aux contraintes actuelles du marché de l'emploi, il est possible également qu'elle soit le fait de jeunes enseignants épousant davantage que les autres des valeurs écologiques. N'ayant, dans notre questionnaire, aucune mesure de ces valeurs, il nous est impossible d'infirmer ou de confirmer une telle hypothèse. Soulignons en conclusion que ces deux hypothèses, loin d'être contradictoires, se complètent aisément.

La scolarité du père et de la mère

Si nous nous sommes intéressés à la distance géographique parcourue par les enseignants depuis leur jeunesse, nous nous sommes aussi intéressés à ce que l'on pourrait appeler la distance culturelle entre leurs parents et eux-mêmes. En effet, c'est en comparant la scolarité des parents à celle de leurs enfants que l'on peut se faire une idée du chemin parcouru en ce domaine et de l'écart ou de la distance entre parents et enfants en cette matière. Notre mesure de cette distance culturelle est le niveau de scolarité le plus élevé atteint par le père et la mère

des enseignants, comparé au niveau de scolarité le plus élevé atteint par l'enseignant. Ainsi que le lecteur peut le déduire d'une analyse du tableau 14, il y a peu de différence entre les parents des enseignants quant à la scolarité complétée[1].

Tableau 14

Niveau de scolarité le plus élevé atteint par la mère et le père

Scolarité	Mère (N = 2 768)		Père (N = 2 764)	
	Fréquence simple	Fréquence cumulée	Fréquence simple	Fréquence cumulée
Etudes primaires (1ère à 4e année)	12%	12%	21%	21
Etudes primaires (5e à 7e année)	42	54	37	59
Formation professionnelle après le primaire (cours de métier)	2	56	4	63
Etudes secondaires (8e à 9e année)	16	72	11	74
Etudes secondaires (10e à 12e année)	11	83	12	86
Formation professionnelle après le secondaire (ex: technologie, école normale, école d'infirmière)	14	96	5	91
B.A. (collège classique)	1	98	3	94
Université	2	100	6	100
Autre	*	100	*	100

* ≤ ,5%

1. La corrélation entre la scolarité du père et celle de la mère est forte, ainsi qu'en témoigne le coefficient de ,40.

Il y a cependant un écart de scolarité entre les parents et leurs enfants. En effet, alors que 54% des mères et 59% des pères n'ont pas poursuivi ou n'ont pu, pour une raison ou une autre, poursuivre leurs études au-delà du niveau primaire, nous verrons plus loin que la presque totalité des enseignants ont au minimum ce que, dans le tableau 14, nous appelons une formation professionnelle après le secondaire. Cet écart de scolarité n'est pas surprenant; il manifeste combien peu de personnes au Québec, il n'y a pas si longtemps encore, fréquentaient l'école au-delà du primaire.

L'étude des liens entre la scolarité de la mère, celle du père et les variables de base révèle des choses intéressantes. C'est ainsi que la langue d'usage est associée de façon appréciable à la scolarité des parents. En effet, les enseignants anglophones ont des parents sensiblement plus scolarisés que leurs collègues francophones. Les chiffres rapportés dans les tableaux 15 et 16 sont assez éloquents à cet égard: alors que 58% des mères d'enseignants francophones n'ont fait que des études primaires, 30% des mères d'enseignants anglophones ont reçu une quelconque formation post-secondaire. Le même phénomène se produit pour les pères[1]. Comment expliquer cette différence? Est-elle entièrement due à une différence de taux de scolarisation entre les deux groupes linguistiques principaux du Québec? Se pourrait-il que la carrière de l'enseignement n'attire pas

---

1. Les données du groupe A.S.O.P.E. vont dans le même sens que les nôtres: les enseignants anglophones de niveaux secondaire et collégial rejoints par A.S.O.P.E. ont en général des pères plus scolarisés que les enseignants francophones. A.S.O.P.E. (1974: 55).

Tableau 15

Relation entre la langue d'usage et la scolarité de la mère

Scolarité de la mère	Fréquence simple			Fréquence cumulée		
	Français (N = 2 374)	Anglais (N = 333)	Ensemble des sujets (N = 2 707)	Français (N = 2 374)	Anglais (N = 333)	Ensemble des sujets (N = 2 707)
Etudes primaires (1ère à 4e année)	13%	6%	12%	13%	6%	12%
Etudes primaires (5e à 7e année)	45	18	42	58	24	54
Formation professionnelle après le primaire (cours de métier)	2	3	2	60	27	56
Etudes secondaires (8e à 9e année)	15	18	16	75	45	72
Etudes secondaires (10e à 12e année)	9	25	11	84	70	83
Formation professionnelle après le secondaire (ex: technologie, école normale, école d'infirmière)	13	16	14	97	86	97
B.A. (collège classique)	1	7	1	98	93	98
Université	1	7	2	99	100	100

χ^2 = 254 p = ,00 C = ,29

le même type de recrue (du moins quant à cette caractéristique démographique) suivant que l'on appartienne à la communauté anglophone ou à la société francophone? Des études plus en profondeur permettraient de répondre à cette question[1].

Soulignons qu'il n'y a pas de relation entre la scolarité de la mère, d'une part, et le niveau et le secteur d'enseignement, d'autre part. Par contre, la variable sexe est reliée à la scolarité de la mère (les enseignantes ont des mères légèrement plus scolarisées que les enseignants); le lien est très faible cependant (C = ,07). Quant à la scolarité du père, les variables niveau (= ,08) et secteur d'enseignement (C = ,10) y sont associés mais aussi faiblement. Les tendances sont les suivantes: au niveau secondaire, les enseignants ont des pères légèrement plus scolarisés; dans les institutions secondaires privées, c'est la même chose: les pères des enseignants sont un peu plus scolarisés que ceux des enseignants des écoles secondaires publiques. (Voir les tableaux 106 et 107 de l'appendice B).

---

1. Notons que les enseignants anglophones ont tendance aussi à être plus scolarisés que leurs collègues francophones. La relation entre la langue d'usage et la scolarité officiellement reconnue est faible (C = ,14). Elle est donc moins forte que celles observées entre les parents francophones et anglophones. Ce qui indique que l'écart de scolarité entre francophones et anglophones diminue d'une génération à l'autre, au moins au sein du corps enseignant.

Tableau 16

Relation entre la langue d'usage et la scolarité du père

Scolarité du père	Fréquence simple			Fréquence cumulée		
	Français (N = 2 376)	Anglais (N = 332)	Ensemble des sujets (N = 2 708)	Français (N = 2 376)	Anglais (N = 332)	Ensemble des sujets (N = 2 708)
Etudes primaires (1ère à 4e année)	24%	6%	21%	24%	6%	21%
Etudes primaires (5e à 7e année)	40	22	38	64	28	59
Formation professionnelle après le primaire (cours de métier)	4	5	4	68	33	63
Etudes secondaires (8e à 9e année)	11	16	11	79	49	74
Etudes secondaires (10e à 12 année)	10	23	12	89	72	86
Formation professionnelle après le secondaire (ex: technologie, école normale, école d'infirmières)	5	8	5	94	80	91
B.A. (collège classique)	3	4	3	97	84	94
Université	4	16	5	101	100	99

X^2 = 190 p = ,00 C = ,26

Nos données indiquent donc en résumé qu'il y a un écart assez important sur le plan de la scolarité entre les enseignants rejoints par notre enquête et leurs parents. Nos analyses révèlent aussi que cet écart est plus prononcé chez le personnel enseignant francophone que chez le personnel enseignant anglophone. Il est probable que l'appartenance des enseignants francophones à une société qui, traditionnellement, avait un taux de scolarité moins élevé que la communauté anglophone, explique en bonne partie les inégalités de scolarité constatées entre les parents des répondants.

Le statut socio-économique d'origine

Pour les raisons mentionnées dans l'introduction de ce chapitre, nous avons cru bon de chercher à connaître les origines socio-économiques des enseignants du Québec. Nous allons, dans cette partie, présenter notre mesure des origines socio-économiques, les fréquences simples et les résultats de nos analyses faites en fonction des quatre variables de base. Une fois ces données présentées et discutées, nous poursuivrons plus loin nos analyses en comparant nos données à celles d'autres recherches réalisées notamment aux Etats-Unis et en France, et en tentant de situer aussi le tout dans une perspective historique.

Notre mesure du statut socio-économique d'origine du personnel enseignant est une adaptation de l'échelle construite à cet effet par Blishen (1976). En effet, ce dernier a construit, à partir des données

du recensement de 1961, une échelle canadienne du statut socio-économique, comprenant plus de 400 occupations et professions différentes et situant chacune d'elles par rapport à l'ensemble en fonction du revenu moyen et du niveau moyen d'éducation propres à chaque occupation. Le Groupe de recherche A.S.O.P.E. a adapté cette échelle, en tenant compte des modifications que Blishen et McRoberts y avaient faites après le recensement de 1971. C'est cette adaptation que nous avons intégrée dans notre questionnaire. L'échelle comprend 15 catégories d'occupation précises et une catégorie autre[1] (voir tableau 17).

L'échelle de statut socio-économique construite par Blishen n'est pas sans poser de problèmes. En effet, combinant le revenu moyen et le niveau moyen d'éducation propres à chaque occupation, elle nous dit peu de choses sur l'accès ou le non-accès des différents groupes occupationnels aux centres de décision. Il ne faut donc pas supposer que les membres des occupations en haut de l'échelle sont toujours les seuls à détenir le pouvoir. Tout ce que nous pouvons dire, c'est que ces occupations enrichissent leurs membres et que les niveaux d'éducation y sont les plus élevés. Il s'ensuit que le prestige s'y trouve lui aussi à la hausse. Il est certain que ce prestige est "monnayable" et peut se transformer en pouvoir, mais cette dimension n'est pas mesurée comme telle par Blishen.

---

1. Pour une discussion des décisions prises concernant la codification et la reclassification des réponses "autres", voir volume 1, p. 27.

D'autre part, certains lecteurs seront peut-être surpris de découvrir que les enseignants du primaire et du secondaire appartiennent à la catégorie la plus élevée de statut socio-économique, étant donné leur revenu et leur éducation. Il est, en effet, certain que la plupart des occupations appartenant à la catégorie la plus élevée de statut ont un revenu moyen plus élevé que l'enseignement primaire et secondaire; par ailleurs, le niveau moyen d'éducation du personnel enseignant est nettement comparable à celui des occupations de même niveau. La méprise tient au fait que nous associons trop fortement accès et exercice du pouvoir avec revenu et éducation. Or, il tombe sous le sens que, si l'influence du corps enseignant sur certains phénomènes n'est pas négligeable, celui-ci n'est pas au centre des secteurs politique et économique comme certains avocats, hommes d'affaires ou technocrates peuvent l'être.

Notons que si, pour tenir compte de certaines réticences, nous avions classé l'enseignement dans la quatrième catégorie de statut, les résultats de nos analyses n'en auraient pas été substantiellement modifiés. En effet, la tendance fondamentale serait demeurée la même: sept enseignants sur dix, au lieu de huit sur dix, auraient alors connu, grâce à leur entrée et leur persévérance dans la carrière enseignante, une certaine forme de mobilité sociale ascendante.

Voyons cela d'un peu plus près. Les données comprises dans le tableau 17 donnent une bonne idée des origines socio-économiques du personnel enseignant du Québec.

Tableau 17

Statut socio-économique d'origine

du corps enseignant (16 catégories)

Catégorie	Fréquence simple (N = 2 771)
Instituteur	2 %
Gérant	4
Ouvrier spécialisé ou contremaître	17
Service de protection	2
Personnel de bureau	4
Ouvrier ou manoeuvre	16
Producteur agricole	23
Ouvrier semi-spécialisé	8
Représentant de commerce	3
Directeur ou administrateur	2
Propriétaire	11
Professionnel	3
Autre travail professionnel	1
Métiers para-professionnels	2
Services	1
Autre	1

Cette distribution parle d'elle-même. En effet, elle illustre combien l'enseignement a été et est encore une avenue importante de mobilité sociale dans notre milieu[1]. Car il apparaît clair, à la lecture du tableau 17, que les enseignants ont des origines socio-économiques relativement modestes: 23% sont filles ou fils de producteur agricole et 41% ont eu pour père un ouvrier (manoeuvre, semi-spécialisé ou spécialisé). Nous avons regroupé les seize catégories en cinq afin d'en faciliter l'analyse et l'interprétation. Les cinq catégories retenues, les occupations qui y correspondent et la distribution des répondants apparaissent dans le tableau 18[2].

Le regroupement des catégories fait apparaître encore plus clairement, du moins il nous semble, la distribution des origines socio-économiques des enseignants. En effet, les deux tiers des pères d'enseignants appartiennent aux catégories de statut 1 et 2, c'est-à-dire les catégories situées au bas de l'échelle socio-économique[3]. Dans la mesure

---

1. Ce n'est pas la seule avenue cependant. C'est l'évolution de toute la structure occupationnelle qui conditionne la mobilité sociale, sa nature ascendante ou descendante et son ampleur. Voir Dofny et Garon-Audy (1969)

2. Soulignons que le coefficient de corrélation entre le statut socio-économique d'origine et la scolarité du père est ,50; il est ,26 pour la scolarité de la mère.

3. Dans le cadre de sa thèse de licence, Jomphe a trouvé que, parmi les enseignants de la région métropolitaine de Québec en 1960, 56% venaient des classes ouvrière et agricole , 34% provenaient d'un milieu de cols blancs ou d'administrateurs et 10% d'un milieu professionnel. Ces données, valables pour la région de Québec et pour 1960 ne sont pas parfaitement comparables aux nôtres, même si, grosso modo, elles révèlent les même tendances. Voir Jomphe (1964).

Tableau 18

Statut socio-économique d'origine

du corps enseignant (5 catégories)

Catégories	Fréquence simple	Fréquence cumulée (N = 2 744)
Statut 1 (producteur agricole et services)	25 %	25 %
Statut 2 (ouvrier spécialisé, semi-spécialisé ou manoeuvre)	41	66
Statut 3 (personnel de bureau)	4	70
Statut 4 (gérant, représentant de commerce, services de protection, métiers para-professionnels, autre travail professionnel)	12	82
Statut 5 (propriétaire, directeur ou administrateur, instituteur, professionnel)	18	100

où la profession enseignante, dans l'échelle de Blishen, est considérée comme appartenant à la catégorie de statut 5, nous pouvons inférer que l'enseignement constitue, pour huit enseignants sur dix (82%), un canal de mobilité sociale ascendante.

Dans une étude faite par Baby, Bélanger et Ouellet (1969) pour le Conseil supérieur de l'éducation et portant sur l'orientation vers l'enseignement des étudiants de l'enseignement collégial, nous pouvons constater que l'enseignement primaire et secondaire a traditionnellement eu de la difficulté à attirer des recrues provenant de milieux socio-économiquement élevés. En effet, l'enquête faite auprès des étudiants de deux collèges classiques et de deux Cégeps de la région de Québec en 1969 révèlent que chez les étudiants, plus l'occupation du père était élevée dans l'échelle sociale, moins on voyait d'un bon oeil l'enseignement comme carrière. Les mêmes résultats apparaissent lorsqu'on substitue la scolarité du père et celle de la mère à la variable occupation du père. Ceci indique, quoique non substantiellement, l'existence d'une relation entre l'origine socio-économique et l'image positive ou négative que les étudiants se faisaient à l'époque de l'enseignement comme carrière. Il y a peu de raisons de croire que la situation se soit radicalement transformée depuis le début des années 70.

De plus, cette enquête révèle que, parmi les filles, celles qui se destinaient à l'enseignement primaire, provenaient principalement

des classes sociales moyennes et de parents de scolarité moyenne. Quant aux garçons qui se destinaient à l'enseignement secondaire, ils provenaient principalement des classes inférieures et de parents de scolarité inférieure. N'oublions pas qu'il s'agit d'un échantillon d'étudiants de niveau collégial et donc que les mécanismes de sélection scolaire ont déjà, à ce niveau, éliminé bon nombre d'étudiants. Néanmoins, cela semble indiquer que l'enseignement, pour les garçons des classes ouvrières, était perçu comme accessible et une avenue intéressante de promotion sociale alors que, chez les filles, l'enseignement était perçu soit comme une avenue de promotion sociale, soit comme une fonction leur permettant de maintenir leur position de classe.

Voyons maintenant si les variables de base influencent la distribution du corps enseignant sur la variable statut socio-économique d'origine. Observons tout d'abord que les anglophones ont des origines socio-économiques légèrement plus élevées que leurs collègues francophones (tableau 19). En effet, près de la moitié des parents des enseignants anglophones (48%) sont concentrés dans les catégories de statut 4 et 5, alors que plus de 70% des parents d'enseignants francophones appartiennent aux catégories de statut 1 et 2. La relation entre la langue d'usage et le statut socio-économique d'origine est appréciable (C = ,17)[1].

---

1. Le Groupe de recherche A.S.O.P.E. a des résultats qui vont dans le même sens que les nôtres. En effet, au sein de leur échantillon, 39% des pères des enseignants francophones étaient ouvriers (29% chez les anglophones) et 20% étaient cultivateurs (10% chez les anglophones). Voir A.S.O.P.E. (1974: 17 et 56).

Le secteur d'enseignement privé (niveau secondaire) semble recruter ou attirer un personnel enseignant aux origines socio-économiques légèrement plus élevées que le secteur public. En effet, près de la moitié des pères d'enseignants du secteur privé (49%) sont ou furent des cols blancs (catégories de statut 3, 4 et 5) alors que près des deux tiers des pères d'enseignants du secteur public (64%) sont ou furent des cols bleus et des cultivateurs (catégories 1 et 2). La relation entre le secteur d'enseignement et le statut socio-économique d'origine est cependant faible (C = ,09).

Les variables sexe (C = ,12) et le niveau d'enseignement (C = ,12) sont aussi faiblement reliés au statut socio-économique d'origine du personnel enseignant. En effet, les femmes, et davantage celles enseignant au primaire, ont eu un peu plus souvent que les hommes un père cultivateur[1], alors que les hommes, et davantage ceux du secondaire, ont eu un peu plus souvent un père ouvrier. Par ailleurs, l'enseignant du niveau primaire a eu un peu plus souvent que celui du secondaire un père cultivateur, et celui du secondaire a eu un peu plus souvent un père ouvrier.

---

1. Nous avons d'ailleurs vu que les femmes, davantage que les hommes, on vécu leur jeunesse à la campagne ou dans des municipalités de moins de 5 000 habitants.

Tableau 19

Relation entre la langue d'usage et

le statut socio-économique d'origine

Statut socio-économique d'origine	Français (N = 2 358)	Anglais (N = 334)	Ensemble des sujets (N = 2 692)
Statut 1	27%	14	25
Statut 2	43	31	41
Statut 3	4	7	4
Statut 4	10	20	12
Statut 5	17	28	18
TOTAL	100	100	100

$X^2 = 83$ $p = ,00$ $C = ,17$

Nous avons été en mesure de découvrir des données provenant d'une recherche américaine qui nous permettent de comparer les antécédents des enseignants américains et ceux des enseignants québécois[1].

Les données du tableau 20 indiquent que le personnel enseignant québécois provient plus souvent que celui des Etats-Unis de milieux agricoles et ouvriers. Il est intéressant de constater que, dans les deux pays, la majorité du personnel enseignant (66% pour le Québec et 53% pour les Etats-Unis) a des origines socio-économiques de ce type (statuts 1 et 2). Dans les deux pays, l'enseignement constitue donc un moyen d'ascension sociale pour ceux qui s'y adonnent.

---

1. Voir *Research Division, National Education Association* (1972: 20-62). Il ne faut pas oublier cependant que les données américaines ont été amassées en 1971, alors que les nôtres sont de 1978. D'autre part, nous supposons qu'il y a une bonne concordance entre nos catégories et celles de la N.E.A. Voici les cinq catégories utilisées dans l'étude américaine et la correspondance avec nos propres catégories: *Farmer* (statut 1), *unskilled, semi-skilled or skilled worker* (statut 2), *clerical or sales worker* (statut 3), *managerial worker or self-employed* (statut 4), et *professional or semi-professional* (statut 5). La seule différence significative dans les deux catégorisations, c'est qu'alors que nous avons classé les propriétaires dans le statut 5, la recherche américaine semble les avoir placés dans le groupe des *"managerial worker or self-employed"*. Cela implique que notre échelle, comparée à l'échelle américaine, pousse plus vers le haut les enseignants du Québec que ne le fait l'échelle américaine. En effet, si nous avions classé les propriétaires dans la catégorie de statut 4, cette catégorie aurait accru ses effectifs de 11% (de 12% à 23%, soit le pourcentage américain), et la catégorie de statut 5 aurait passé de 18% à 7%.

Tableau 20

Comparaison du statut socio-économique d'origine

du personnel enseignant québécois et américain

Catégories	Personnel enseignant du Québec (1978) (N = 2 692)	Personnel enseignant des Etats-Unis (1971) (N = 1 520)
Statut 1	25%	19%
Statut 2	41	34
Statut 3	4	6
Statut 4	12	22
Statut 5	18	19
TOTAL	100	100

Malheureusement, nous n'avons pu trouver de données comparables et relativement récentes pour le Canada anglophone. Quant à la France[1], Mollo (1978) apporte des éléments intéressants pour l'étude des origines socio-économiques du personnel enseignant. En effet, elle nous amène à distinguer les origines sociales des femmes et des hommes et celles des instituteurs (niveau primaire) et des professeurs du second degré (niveau secondaire). En effet, suivant les données qu'elle rapporte, les femmes ont, en général, un peu plus souvent que les hommes, un père cadre supérieur ou moyen, alors que les hommes ont eu davantage un père ouvrier ou cultivateur. Ces tendances sont interprétées de la façon suivante: en France, dans les milieux moyens et supérieurs, l'enseignement est perçu comme "bien" pour une femme, alors qu'il est perçu comme une avenue de promotion sociale pour les hommes des classes moyenne inférieure et ouvrière. Ces différences observées entre les hommes et les femmes ne sont pas substantielles cependant. Par ailleurs, d'après Mollo (1978), les professeurs du second degré (le niveau secondaire français) ont des origines sociales plus élevées que leurs collègues du primaire; en effet, ce sont les cadres supérieurs et les professions libérales qui sont les plus gros "fournisseurs" de professeurs (30%) avec les enseignants (professeurs et instituteurs en fournissent près du quart (23%)). Au second degré, il n'y

---

1. Chapoulie (1974) a procédé au cours des dernières années à une recherche assez exhaustive sur le personnel enseignant français de niveau secondaire. Il s'est penché sur la question des origines de classe des enseignants, mais ses données et les catégories qu'il utilise sont difficilement comparables aux nôtres.

à que 8% des professeurs filles ou fils de cultivateurs et d'ouvriers. Ces chiffres sont nettement différents des nôtres. En effet, ainsi que nous l'avons vu, 63% du personnel enseignant québécois de niveau secondaire est composé de filles et de fils de cultivateurs ou d'ouvriers. Par ailleurs, il y a beaucoup moins d'enseignants québécois qui ont eu un père dans l'enseignement (1%).

Une autre tendance française mérite d'être mentionnée. Les enseignantes françaises, lorsqu'elles se marient, épousent des hommes qui exercent une profession égale ou supérieure à la leur dans l'échelle sociale. Quant aux enseignants, il ont tendance à avoir une épouse enseignante ou sans emploi rémunéré. Ces informations sont fort utiles pour comprendre la position de classe du personnel enseignant français. La combinaison de l'information concernant les origines de classe avec celle portant sur l'occupation du mari ou de la conjointe permet de situer avec une relative précision le groupe occupationnel dans la structure de classe française.

Nous n'avons pas demandé à nos sujets de nous indiquer avec précision quelle occupation exercait leur conjoint, lorsqu'ils en avaient un et lorsqu'il travaillait à temps plein. Nous aurions pu savoir ainsi si, en ce domaine, les enseignants québécois sont semblables ou différents de leurs collègues français.

Tout ce que nous savons, c'est que 23% des conjoints du personnel enseignant marié travaillent dans le domaine de l'éducation à temps plein, alors que 42% travaillent ailleurs et 35% ne travaillent pas. Il y a donc au Québec un peu moins de couples d'enseignants qu'il y en a en France. Quant aux sujets dont le conjoint travaille ailleurs qu'en éducation, nous ne savons pas où se situent ces occupations dans l'échelle de statut socio-économique.

Remarquons qu'il y a un lien substantiel (C = ,39) entre l'origine socio-économique du personnel enseignant et le lieu de résidence au cours de la jeunesse. Cela n'est guère surprenant si nous tenons compte du lien entre les transformations de la structure occupationnelle propres à une société industrielle et le degré d'urbanisation de cette même société. Le tableau 21 illustre ce phénomène au sein de la population d'enseignants rejoints par notre enquête. En effet, on y constate que le personnel enseignant dont le père était col blanc (statuts 3, 4 et 5) habitait surtout dans les grands centres urbains, alors que les villes un peu moins peuplées ont donné à l'enseignement des fils et des filles d'ouvriers (statut 2) et que la campagne a produit bien entendu des filles et fils de cultivateurs (statut 1).

Il y a aussi un lien appréciable (C = ,22), entre le statut socio-économique d'origine et le lieu de résidence actuel. La relation

Tableau 21

Relation entre le lieu de résidence durant la jeunesse

et le statut socio-économique d'origine

Catégories	Régions métropolitaines de Montréal et de Québec (N = 702)	Ville de 5,000 à 100,000 (N = 709)	Village ou campagne (N = 1 023)	Ailleurs (N = 247)	Ensemble des sujets (N = 2 731)
Statut 1	9%	14%	45%	11%	25%
Statut 2	43	52	36	28	41
Statut 3	8	5	2	5	4
Statut 4	17	12	6	20	12
Statut 5	23	16	12	35	18
TOTAL	100	100	100	100	100

X^2 = 500 p = ,00 C = ,39

peut s'exprimer ainsi: plus le statut socio-économique d'origine est élevé, plus le personnel enseignant habite une région urbanisée, et plus ce même statut est modeste, plus ce même personnel réside dans une région rurale.

Ces résultats ne sont pas vraiment surprenants si nous nous rappelons qu'il existe un lien assez substantiel entre le lieu de résidence actuel et celui durant la jeunesse alors qu'une légère majorité du personnel enseignant (55%) n'a pas été géographiquement mobile depuis son enfance.

Vérification faite, la mobilité géographique et le statut socio-économique d'origine sont reliés. En effet, les enseignants d'origine socio-économique autre qu'agricole ont eu tendance à être davantage immobiles sur le plan géographique au cours de leur vie; alors que la majorité des fils et filles d'agriculteurs ont été à un moment ou l'autre mobiles et ont quitté la terre paternelle. Il n'y a que ce groupe qui a été majoritairement mobile, tous les autres ont été majoritairement immobiles. Cette relation est appréciable (C = ,19).

D'autre part, nous avons découvert un lien appréciable (C = ,18) entre l'âge des répondants et le statut socio-économique d'origine. La relation observée pourrait se résumer ainsi: plus les enseignants sont vieux, plus les probabilités sont qu'ils aient eu un père appartenant au

statut 1 (producteur agricole et services); plus les sujets sont jeunes, plus ils ont des chances d'avoir eu un père col bleu (statut 2) ou col blanc (statuts 3, 4 et 5).

Nous avons cherché à savoir si la relation observée entre l'âge et le statut socio-économique d'origine existait avec une force égale chez les hommes et les femmes. Nos analyses révèlent que lorsque nous isolons l'effet du sexe, la relation entre la variable âge et le statut socio-économique d'origine se maintient et s'amplifie chez les enseignantes tout en disparaissant complètement chez les enseignants.

Ainsi que nous pouvons l'observer à la lecture du tableau 22, plus les enseignantes sont jeunes, plus elles ont tendance à provenir des classes moyennes et plus elles sont âgées, plus elles ont tendance à être originaires d'un milieu agricole. La proportion des enseignantes d'origine ouvrière est aussi inversement proportionnelle à l'âge: en effet, la classe ouvrière a fourni récemment davantage d'enseignantes qu'autrefois. Cette relation est appréciable (C = ,24).

La provenance socio-économique des enseignantes a donc suivi, en quelque sorte, l'évolution de la stratification sociale et de la structure occupationnelle québécoise. Au fur et à mesure que cette dernière se transformait (diminution de la classe agricole, augmentation des classes

ouvrières et moyennes) selon les modèles bien connus des sociétés industrielles, l'enseignement, au moins dans le recrutement de ses effectifs féminins, connaissait les mêmes changements.

Il est étonnant de constater que le recrutement des enseignants à travers les décennies n'a pas été sensible à cette évolution de la structure des classes sociales dans la société ambiante. En effet, il n'y a pas davantage d'enseignants jeunes (moins de 30 ans) provenant des classes moyennes (36%) qu'il n'y a d'enseignants âgés (plus de 50 ans) originaires des mêmes milieux (36%).

Cette différence observable entre les générations d'enseignantes et d'enseignants s'explique peut-être par le fait que les enseignantes sont davantage venues à l'enseignement après avoir été socialisées dans un milieu agricole. Et comme au cours des dernières décennies, la proportion d'agriculteurs a substantiellement diminué au sein de la population active québécoise, les enseignantes, autrefois nombreuses à provenir de familles agricoles, ont maintenant davantage tendance à se recruter dans d'autres milieux.

Quant à la stabilité des origines socio-économiques des enseignants, cela peut signifier la stabilité de l'attrait et du prestige de l'enseignement comme carrière professionnelle pour les hommes. Selon cette interprétation, au sein de la population masculine, l'enseignement at-

Tableau 22

Relation entre l'âge des enseignantes et leur statut socio-économique d'origine

Catégories	Entre 20 et 29 ans (N = 356)	Entre 30 et 39 ans (N = 772)	Entre 40 et 49 ans (N = 349)	Plus de 50 ans (N = 230)	Ensemble des sujets féminins (N = 1 707)
Statut 1	13%	27%	40%	38%	28%
Statut 2	39	44	33	32	39
Statut 3	6	3	3	4	4
Statut 4	17	9	9	8	11
Statut 5	25	17	15	18	19
TOTAL	100	100	100	100	100

X^2 = 101 p = ,00 C = ,24

tire aujourd'hui le même genre d'individu (en termes d'origine socio-économique) qu'autrefois, c'est-à-dire un individu appartenant au statut 1 (19%) et au statut 2 (45%), soit les classes agricole et ouvrière. Tout près des deux tiers des enseignants (64%) ne proviennent donc pas d'un milieu de cols blancs et cela n'a pas changé depuis un certain temps. L'enseignement serait donc toujours une avenue de mobilité sociale ascendante importante pour les hommes, comme pour les femmes d'ailleurs mais, au cours des dernières années, les classes moyennes auraient fourni à l'enseignement primaire et secondaire davantage de femmes que d'hommes. C'est que, fort probablement, au sein des classes moyennes, l'enseignement constitue pour une femme une profession valorisée, sinon la plus valorisée parmi les professions traditionnellement réservées aux femmes, alors que, pour un homme originaire du même milieu, l'enseignement, et davantage l'enseignement primaire que l'enseignement secondaire, ne jouit pas, malheureusement il nous semble, de la même faveur et du même prestige.

Par ailleurs, soulignons que nos analyses révèlent l'existence d'un lien appréciable (C = ,16) entre le statut socio-économique d'origine et le nombre d'enfants parmi le sous-groupe d'enseignants mariés. En effet, il est intéressant de constater que les enseignants provenant des classes agricoles et ouvrières ont tendance à avoir plus souvent des enfants et, ce, en nombre plus élevé que leurs collègues venus des milieux de cols blancs et de professionnels.

Maints démographes et sociologues ont observé cette relation entre les valeurs de classe et la conception de la famille et, par extension, le nombre d'enfants. Il est intéressant de constater que le corps enseignant marié, tout en étant dans son ensemble porté à avoir des enfants (77% des enseignants mariés ont au moins un enfant et 55% en ont au moins 2), se différencie sur cette question, au moins partiellement, en fonction de ses origines socio-économiques.

D'autre part, sur le plan des caractéristiques socio-culturelles, les résultats indiquent qu'il n'y a pas de lien entre l'origine socio-économique du corps enseignant et sa participation à des associations volontaires. Au niveau de la pratique religieuse, nous avons pu identifier un phénomène intéressant, ainsi qu'en témoignent les informations contenues dans le tableau 23.

Les données rapportées dans ce tableau révèlent que les niveaux les plus élevés de pratique religieuse sont observables chez les enseignants d'origine socio-économique relativement modeste (statuts 1 et 2), alors que les répondants issus d'une famille de cols blancs (statuts 3, 4 et 5) ont des comportements différents sur le plan religieux. La relation entre l'origine socio-économique et la pratique religieuse est appréciable ($r = ,20$). Elle est intéressante dans la mesure où elle confirme une observation faite par maints chercheurs spécialisés en ce do-

maine[1]: les milieux populaires, ruraux (agricoles) ou urbains (ouvriers) ont été fortement imprégnés de religion. Il n'est donc pas surprenant d'observer qu'au sein du personnel enseignant (par ailleurs dans son ensemble presque également divisé en un groupe de pratiquants et un groupe de non-pratiquants), ce sont ceux qui proviennent de milieux agricoles et ouvriers qui pratiquent le plus leur religion.

Nous savons que l'âge des répondants est fortement associé à la pratique religieuse. Nous avons donc cherché à savoir si la relation observée entre le statut socio-économique d'origine et la pratique religieuse se maintenait une fois isolé l'effet de la variable âge. Les résultats indiquent qu'au sein des trois groupes d'âge que nous avons constitués afin d'avoir suffisamment de sujets pour procéder à l'analyse (entre 20 et 29 ans, entre 30 et 39 ans et plus de 40 ans), la relation entre le statut socio-économique d'origine et la pratique religieuse se maintient avec un coefficient de contingence à peu près identique. Cela signifie qu'à travers les générations d'enseignants, l'influence du statut socio-économique d'origine sur la pratique religieuse se maintient: cette influence n'augmente pas ni ne diminue de façon appréciable.

Sur le plan socio-culturel, soulignons qu'il n'y a pas de lien entre le statut socio-économique d'origine et les tâches familiales. Qu'ils

---

1. Voir, entre autres, pour le Québec, Lamarche, Rioux, Sévigny et al. (1973)

Tableau 23

Relation entre le statut socio-économique

d'origine et la pratique religieuse

Pratique religieuse	Statut 1 (N = 672)	Statut 2 (N = 1 121)	Statut 3 (N = 118)	Statut 4 (N = 319)	Statut 5 (N = 499)	Ensemble des sujets (N = 2 729)
Jamais	7%	16%	21%	22%	21%	15%
Une ou deux fois par année	9	14	22	19	18	15
Occasionnellement	19	24	25	21	24	22
Quelquefois par mois	17	12	9	10	11	13
Une fois ou plus par semaine	49	35	22	27	26	35
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 = 162 p = ,00 r = ,20

proviennent d'une famille agricole, ouvrière ou de cols blancs, les répondants ont tendance à avoir la même conception et le même comportement quant aux tâches domestiques et au soin des enfants: c'est l'affaire de la femme seule ou des deux conjoints: c'est rarement, pour ne pas dire presque jamais, celle des hommes seuls.

Sur le plan professionnel, nos analyses ont révélé les phénomènes suivants:

1) Le personnel enseignant provenant des milieux de cols blancs et de professionnels a eu tendance à opter pour la carrière enseignante un peu plus tardivement que celui qui vient des milieux agricole et ouvrier. En effet, les enseignants de familles agricoles et ouvrières ont eu davantage tendance à choisir l'enseignement comme carrière au cours de leur enfance ou pendant leurs études primaires et secondaires, que leurs collègues des classes moyennes. Il semble donc que ceux, pour qui l'enseignement constitue une avenue de mobilité sociale ascendante, choisissent l'enseignement plus tôt que les autres. La relation observée est appréciable (C = ,25).

Non seulement ceux pour qui l'enseignement constitue une avenue de mobilité choisissent-ils l'enseignement plus tôt que les autres, mais ils y entrent plus tôt et n'ont pas tendance (en tout cas moins que les autres) à avoir exercé un autre métier avant d'enseigner. La relation observée est appréciable (C = ,16). Elle est par ailleurs en conformité avec celle que nous avons analysée au paragraphe précédent.

2) Il n'y a pas de lien entre le statut socio-économique d'origine et le fait de maintenir ou de rejeter, aujourd'hui, le choix de l'enseignement comme carrière. Plus de 7 enseignants sur 10 ne regrettent pas leur décision et ce pourcentage ne fluctue pas en fonction du statut socio-économique d'origine. Que l'enseignement constitue un canal de mobilité ou qu'il serve à maintenir la position d'origine de l'individu dans la hiérarchie sociale, n'affecte donc pas la distribution des réponses sur cette question.

3) Par ailleurs, il y a une relation, faible cependant (r = ,13), entre le statut socio-économique d'origine et l'attirance vers d'autres carrières professionnelles avant d'enseigner. En effet, plus l'enseignant provient d'un milieu moyen ou supérieur, plus il a été attiré par d'autres professions avant d'enseigner, alors que le personnel enseignant issu de la classe agricole ou ouvrière a été moins attiré par autre chose que l'enseignement. Ce résultat s'explique bien sûr par le fait préalablement observé que les enseignants d'origines modestes ont choisi l'enseignement comme avenue de mobilité sociale plus tôt dans leur vie, que leurs collègues de milieux plus aisés.

4) Le même phénomène existe au plan de l'attirance vers d'autres professions, après l'entrée dans l'enseignement. Le lien entre le statut socio-économique d'origine et l'attirance vers d'autres professions après l'entrée dans l'enseignement est cependant très faible (r = ,09).

5) Dans l'ensemble, la variable statut socio-économique d'origine n'influence pas de façon appréciable ou substantielle la représentation actuelle de la profession enseignante. Deux seuls résultats valent la peine d'être mentionnés par rapport à ce thème: le personnel enseignant originaire de la classe agricole surtout, et, à un moindre degré, de la classe ouvrière aussi, a tendance à considérer l'enseignement comme plus prestigieux que celui provenant de milieux moyens ou supérieurs (r = ,06); ce qui suggère l'hypothèse que l'enseignement représente une avenue de mobilité sociale importante pour ce sous-groupe de répondants. D'autre part, plus les sujets sont d'origine moyenne ou supérieure, plus ils ont tendance à considérer que l'enseignement, comparativement à d'autres carrières professionnelles, permet plus de temps libre (r = ,13). Est-ce que cette caractéristique de l'enseignement constitue une compensation pour les enseignants provenant de familles de cols blancs et de professionnels, compensation associée au moindre prestige de l'enseignement perçu par ces enseignants? Nous n'en sommes qu'au stade des hypothèses, d'autant plus incertaines que les relations observées et rapportées sont faibles selon les normes que nous nous sommes fixées en cette matière. (Voir les tableaux 108 à 112 de l'appendice B).

6) Il existe une relation appréciable entre le statut socio-économique d'origine et la scolarité officiellement reconnue. En effet, la ten-

dance observée est la suivante: plus le statut socio-économique est élevé, plus le nombre d'années de scolarité officiellement reconnues par l'employeur est lui aussi élevé (êta[1] = ,15).

Le nombre d'enfants

Une légère majorité des enseignants (59%) rejoints par notre enquête ont au moins un enfant.

Si nous limitons notre analyse au sous-groupe constitué d'enseignants mariés, nous constatons que près du quart (23%) des gens mariés n'ont pas d'enfant, alors que 22% en ont un, 30% deux et 23% trois ou plus. Ni le niveau d'enseignement, ni le secteur d'enseignement (privé et public au niveau secondaire) n'affectent cette distribution. Seules les variables sexe et langue d'usage exercent une certaine influence, de toute façon non substantielle. C'est ainsi que dans l'ensemble de la population rejointe par l'enquête, les femmes ont tendance davantage que les hommes à appartenir à un couple sans enfants, tout comme l'ensemble du personnel enseignant anglophone.

---

1. Le coefficient êta est assimilable à un coefficient de corrélation. Il est fort utile pour l'interprétation de l'ampleur de la force des résultats d'une analyse de variance ou de classification multiple; à ce sujet, voir plus loin, au chapitre IV, les analyses portant sur la scolarité des enseignants.

La langue maternelle

La langue maternelle de la très grande majorité des répondants est le français (86%). C'est l'anglais pour 10% des sujets. De plus, 3% déclarent avoir une langue maternelle autre que le français ou l'anglais. Notons que ces proportions n'ont pas été substantiellement modifiées depuis le milieu des années 60, si l'on se fie aux données de Lavoie[1].

Ainsi que nous l'avons expliqué dans le précédent chapitre, il y a une relation substantielle entre la langue maternelle et la langue d'usage, la plupart des enseignants utilisant à la maison, au moment de l'enquête, la langue qu'ils avaient apprise au cours de leur enfance (tableau 24). Il y a cependant des sujets qui, pour une raison ou une autre, déclarent ne plus utiliser leur langue maternelle. Il y en a peu cependant: à peine 2% de l'ensemble de la population rejointe par l'enquête.

Il est intéressant d'observer toutefois la direction du transfert linguistique (c'est-à-dire du français à l'anglais ou de l'anglais au français). A cet égard, notons que 4% des enseignants de langue maternelle anglaise ont maintenant le français comme langue d'usage. Par ailleurs, il n'y a que 2% du personnel enseignant de langue maternelle française qui déclare avoir adopté l'anglais comme langue d'usage. Les transferts linguistiques sont donc favorables de façon relative au groupe francophone[2].

---

1. Lavoie, (1974: 55)

2. Il s'agit bien sûr d'un avantage relatif pour le groupe francophone. Car en chiffres absolus, étant donné la proportion francophone-anglophone au sein de la population étudiée, il y a davantage de francophones passant à l'anglais que d'anglophones passant au français.

Tableau 24

Relation entre la langue maternelle

et la langue d'usage

Langue d'usage	Langue maternelle		Ensemble des sujets (N = 2 745)
	Français (N = 2 462)	Anglais (N = 283)	
Français	98%	4%	88%
Anglais	2	96	12
TOTAL	100	100	100

X^2 = 2 096 p = ,00 C. = ,66

Par ailleurs, il est intéressant d'étudier le lien entre la langue de travail et la langue d'usage des répondants. Si l'on analyse les données du tableau 25, on remarquera que les écoles francophones sont très homogènes sur le plan linguistique, recrutant un personnel à 99% francophone. Cela est moins vrai du côté des écoles anglophones, où près

Tableau 25

Relation entre la langue de travail et la langue d'usage

Langue d'usage	Français (N = 2 313)	Anglais (N = 361)	Les deux ou autre (N = 34)	Ensemble des sujets (N = 2 745)
Français	99%	18%	53%	88%
Anglais	1	82	47	12
TOTAL	100	100	100	100

X^2 = 1 988 p = .00 C. = .65

de 20% du personnel enseignant est de langue d'usage française. Quant aux écoles dites bilingues[1], elles ont un personnel à peu près également composé de francophones (53%) et d'anglophones (47%), proportion qui concorde bien avec le statut de ces écoles sur ce plan.

Soulignons, en dernier lieu, qu'il n'y a pas de lien entre la langue maternelle et les trois variables de base suivantes: le sexe, le niveau et le secteur d'enseignement.

1. Certains répondants nous ont indiqué qu'ils travaillaient dans une école où la langue de travail était à la fois le français et l'anglais. La question 303 du questionnaire était formulée de la façon suivante: La langue de travail dans votre école est: (1) le français, (2) l'anglais, (3) autres (spécifiez). C'est dans cette dernière catégorie que certains sujets ont inscrit comme réponse le français et l'anglais ou encore immersion, indiquant par là que ce que nous nommons dans le texte école bilingue renvoie soit à une école où l'immersion est tentée soit à une école où il y a à la fois des classes françaises et aussi des classes anglaises.

CHAPITRE III

QUELQUES CARACTERISTIQUES SOCIO-CULTURELLES DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DU QUEBEC

Faits saillants:

- *Parmi les enseignants mariés, c'est surtout la femme qui voit au soin des enfants et aux tâches domestiques. Cette situation n'est pas tellement modifiée par le fait que les conjoints ont tous deux un travail rémunérateur à temps complet.*
- *La plupart (67%) des enseignants sont membres d'un groupement ou d'une association volontaire; une légère majorité d'entre eux (53%) se considèrent comme actifs (assez ou beaucoup) dans l'une ou l'autre des organisations, alors que 30% se perçoivent comme inactifs (pas du tout ou peu actifs).*
- *Si la presque totalité du corps enseignant déclare appartenir à une religion précise (catholique (87%), protestante (5%), juive (1%)), la pratique religieuse, par ailleurs, a moins d'adeptes. En effet, 52% des enseignants ne sont pas ou sont peu pratiquants, alors que 12% des enseignants assistent quelques fois par mois à un office religieux et 35% y assistent une fois ou plus par semaine. Il y a donc un noyau important, quoique non majoritaire, d'enseignants fortement pratiquants sur le plan religieux.*
- *Ce sont les enseignants catholiques qui sont les plus pratiquants. En effet, 53% des enseignants catholiques, comparativement à 28% des enseignants protestants peuvent être considérés comme pratiquant leur religion (c'est-à-dire qu'ils assistent à un office religieux quelques fois par mois ou une fois ou plus par semaine).*

- *Alors que le personnel enseignant francophone est homogène en ce qui concerne l'appartenance religieuse (94% des francophones sont catholiques), le personnel enseignant anglophone est hétérogène en ce domaine: 40% sont catholiques, 38% sont protestants et 11% sont sans appartenance religieuse.*

Introduction

Le but de ce chapitre est de présenter quelques caractéristiques du personnel enseignant sur le plan socio-culturel. Les variables utilisées pour brosser un portrait des enseignants sur ce plan sont les suivantes: les tâches familiales ou la division des tâches au sein de la famille, l'appartenance et la participation des enseignants à des associations volontaires et l'appartenance et la pratique religieuse. Pour chacune de ces variables, nous analyserons d'abord les fréquences simples, puis nous chercherons à savoir s'il existe un lien et, si oui, de quelle force, entre la variable en question et les quatre variables de base de notre étude.

Il nous a semblé intéressant de poursuivre nos analyses pour ces trois thèmes à première vue assez éloignés du quotidien professionnel du personnel enseignant. Plusieurs raisons nous ont amenés à pousser plus loin l'exploration des attitudes et des comportements du personnel enseignant sur ces trois questions. D'abord, il y a cette curiosité du cher-

cheur qui nous a conduits à nous interroger sur des questions qui, en apparence seulement, n'ont rien à voir avec le métier d'enseignant mais qui, de fait, peuvent révéler beaucoup de choses sur ceux qui font métier d'éducateurs. Ensuite, il s'agit ici davantage de comportements que d'attitudes, et cela, en tant que tel, mérite que nous nous y arrêtions quelque peu. En effet, c'est une chose de mesurer l'attitude des enseignants face à l'égalité des sexes[1], c'en est une autre que de leur demander qui s'occupe du soin des enfants et comment sont partagées les tâches domestiques au sein de la famille qu'ils ont formée et veulent épanouir. Même chose pour la participation à des groupes et associations volontaires et pour l'appartenance et la pratique religieuses. Enfin, à l'heure où certains s'interrogent sur les dangers d'une trop grande politisation de l'enseignement ou, encore, sur les problèmes de mise en place d'un climat chrétien dans les écoles ou du respect des minorités dans le domaine de l'enseignement religieux, il peut être utile de savoir avec précision quel type d'engagement social attire les enseignants et quelle est leur appartenance et leur niveau de pratique religieuse. Voilà quelques-unes des raisons qui ont motivé la poursuite des analyses au-delà des fréquences simples et des croisements avec les quatre variables de base de notre étude.

---

1. Nous abordons l'analyse des attitudes des enseignants face à l'égalité des sexes dans le volume 4 de notre rapport.

Les tâches familiales

Etant donné que nous tentons de mesurer les attitudes des enseignants à l'égard du rôle que devraient jouer les membres de chacun des deux sexes en éducation, plus particulièrement à l'intérieur du système scolaire , nous avons cru bon, à la suite d'une rencontre avec l'un des membres du Comité Laure Gaudreault de la C.E.Q., d'inclure deux questions concernant les tâches que les répondants eux-mêmes assument dans leur milieu familial. Plus précisément, nous avons demandé à ceux qui avaient un conjoint, ainsi que des enfants, de nous indiquer lequel des deux, leur conjoint ou eux-mêmes, prend soin des enfants et s'occupe des tâches domestiques.

Nous étions particulièrement intéressés à savoir si ces deux tâches familiales étaient partagées de façon égale entre la femme et l'homme, selon que le conjoint a ou n'a pas un emploi rémunéré à temps complet, d'où l'ajout d'une question concernant ce dernier point. Une cinquième variable, le travail du conjoint à l'extérieur, vient donc s'ajouter à nos quatre variables de base pour cette analyse des tâches familiales.

De ces cinq variables, seul le sexe, le travail du conjoint à l'extérieur et le niveau d'enseignement présentent des liens substantiels avec l'une ou l'autre des deux tâches familiales. Une fois que nous isolons l'effet dû au sexe, cependant, le lien présent pour la variable niveau d'ensei-

gnement s'efface, à cause de la présence massive des enseignantes au primaire, tandis que celui concernant le travail du conjoint perd énormément de son importance.

Nous retrouvons donc les liens les plus élevés entre le sexe et les tâches domestiques (êta = 0,73) et entre le sexe et le soin des enfants (êta = 0,59); les hommes, nous nous y attendions, étant beaucoup plus privilégiés que les femmes, ces dernières assumant les deux tâches beaucoup plus souvent que les premiers.

D'aucuns diront que le partage des tâches domestiques et éducatives dépend de la disponibilité des conjoints pour les assumer. Ce partage dépendrait, en particulier, des responsabilités de chacun dans le monde du travail rémunéré. Ils ont, à première vue, raison puisque lorsque le conjoint a un travail rémunéré à temps complet[1], les répondants s'impliquent plus dans chacune des deux tâches (êta = 0,43 et 0,51).

Notre préoccupation, cependant, comme nous l'avons indiqué, était de savoir si les hommes et les femmes se partagent équitablement les deux tâches selon que l'un des deux conjoints a ou non un emploi rémunéré à temps complet. La réponse à cette question est nettement négative.

---

1. Soulignons que nous n'avons inclus dans cette analyse que les répondants mariés (légalement ou non) ayant des enfants. Nous regrettons, toutefois, d'avoir demandé à ceux qui n'avaient pas d'enfants (item 111) de passer à l'item 121, sautant ainsi l'item 120. Cette décision qui, à un moment donné, répondait à un impératif d'ordre technique, nous empêche d'analyser le comportement des conjoints sans enfants sur le plan des tâches domestiques.

Analysons, en premier lieu, la situation où les deux conjoints, le répondant et son conjoint, ont des emplois rémunérés à temps complet (tableau 26). Nous reviendrons, par la suite, sur celle où seul le répondant possède un tel emploi.

Lorsque les deux conjoints travaillent à l'extérieur du foyer, nous pourrions nous attendre à un partage égal du soin des enfants et des tâches domestiques entre les deux conjoints. Ce n'est pas ce que le tableau 26 nous révèle. Ainsi, selon les enseignantes, 59% d'entre elles partageraient également le soin des enfants avec leur conjoint, alors que 32% feraient un tel partage des tâches domestiques. Par ailleurs, 72% et 51% des enseignants, selon leur perception, partageraient les deux tâches avec leur conjointe d'une manière égale. Nous sommes donc loin d'un partage égal, c'est-à-dire d'un partage dans 100% des situations.

Par ailleurs, nous remarquons que les hommes ont une perception différente des femmes à l'égard d'un partage équitable des deux tâches, les premiers soutenant dans de plus grandes proportions (72% et 51%) que les deuxièmes (59% et 32%), qu'il se fait un partage égal des deux tâches entre les deux conjoints.

Nous sommes probablement ici en présence d'un phénomène de désirabilité sociale (*social desirability*), c'est-à-dire, de cette tendance

Tableau 26

Partage des tâches familiales lorsque les deux conjoints ont un travail rémunéré à temps complet

Partage entre le conjoint et le répondant	Tâches familiales			
	Soin des enfants		Tâches domestiques	
	Enseignante N = 696	Enseignant N = 234	Enseignante N = 695	Enseignant N = 234
Toujours ou surtout la femme	39%	24%	68%	45%
Les deux conjoints également	59	72	32	51
Toujours ou surtout l'homme	1	3	1	4
TOTAL	100	100	100	100
	$\text{êta}^1 = 0,43$		$\text{êta}^1 = 0,62$	

1. Calculé à partir des catégories originales des items 119 et 120, catégories qui ont été modifiées pour les fins de la présentation.

qu'ont souvent les répondants[1] d'un questionnaire à évaluer leur propre situation en fonction de ce qui est socialement admis. (Nunnally, 1967: 478-481). Il se peut même que ce phénomène de désirabilité sociale joue chez les enseignantes et qu'elles aient eu tendance à répondre dans le sens d'un partage égal plutôt que d'admettre le contraire. Malheureusement, nos données ne nous permettent pas de résoudre ce problème de mesure. Nos résultats, cependant, nous indiquent que dans de nombreuses situations, probablement dans plus de la moitié, et encore plus dans le cas des tâches domestiques, il ne se fait pas un partage égal des tâches familiales lorsque les deux conjoints travaillent.

Mais à qui incombent les corvées dans de telles situations de partage inégal? Sur ce plan, nos résultats sont encore plus concluants. Selon les enseignants, ce sont principalement leur conjointe plutôt qu'eux-mêmes qui héritent alors du soin des enfants (la femme: 24% et l'homme: 3%) et des tâches domestiques (la femme: 45% et l'homme: 4%). Selon les enseignantes, ce sont principalement elles-mêmes plutôt que leur conjoint qui prennent soin des enfants (la femme: 39% et l'homme: 1%) et qui s'occupent des tâches domestiques (la femme 68% et l'homme 1%). C'est donc la femme qui dans la presque totalité des cas hérite alors des deux tâches.

---

1. Toujours pris au sens neutre du terme, c'est-à-dire les répondants et les répondantes.

Les résultats du tableau 26 font également ressortir un autre phénomène important. C'est que les tâches domestiques deviennent dans une plus grande proportion l'apanage des femmes[1]. En d'autres mots, si l'homme s'implique dans l'une ou l'autre des deux tâches, il choisira plus souvent le soin des enfants.

Les résultats du tableau 26 nous permettent donc de conclure, d'une part, qu'il y a de nombreuses situations de partage inégal des deux tâches familiales. D'autre part, ce sont presque exclusivement les femmes qui héritent des deux tâches dans les situations de partage inégal. Enfin, lorsque l'homme décide d'aider sa conjointe, il choisira plus souvent une tâche plus "noble", celle du soin des enfants, plutôt que les tâches domestiques.

Voyons maintenant ce qui se passe lorsque le conjoint ou la conjointe n'occupe pas un emploi rémunéré à temps complet. D'après les résultats que nous présentons au tableau 27, les rôles familiaux pèsent de nouveau très lourdement sur la femme. Ainsi, la conjointe de l'enseignant s'occupera du soin des enfants dans 59% des situations, comparativement à 5% chez le conjoint d'une enseignante. Nous retrouvons le même phénomène pour les tâches domestiques avec des proportions respectives de 81% et 9%.

---

1. Nous ne croyons pas que le phénomène de désirabilité sociale intervienne de façon significative sur ce plan, du moins pour changer le sens des résultats de façon substantielle, quoique nous devons admettre qu'il ait pu jouer également.

De nouveau, l'homme choisira de s'impliquer, seul ou avec sa conjointe, plus souvent sur le plan du soin des enfants que sur celui des tâches domestiques.

Tableau 27

Partage des tâches familiales lorsque le conjoint n'a pas de travail rémunéré à temps complet

Partage entre le conjoint et le répondant	Tâches familiales			
	Soin des enfants		Tâches domestiques	
	Enseignante N = 106	Enseignant N = 391	Enseignante N = 106	Enseignant N = 310
Toujours ou surtout la femme	46%	59%	65%	81%
Les deux conjoints également	49	40	26	18
Toujours ou surtout l'homme	5	1	9	1
TOTAL	100	100	100	100
	êta[1] = 0,57		êta = 0,69	

1. Voir la remarque du tableau 26.

Nous pouvons réexaminer les tableaux 26 et 27 de diverses autres façons. A chaque fois, nous constatons que la tâche de la femme est beaucoup plus lourde, et lorsque l'homme décide de la soulager, il choisira beaucoup plus souvent le soin des enfants que les tâches domestiques. La femme y perd donc, beaucoup, doublement.

Ces résultats ne nous surprennent guère si nous considérons les modèles de domination masculine qui sont véhiculés par l'intermédiaire des manuels scolaires. Pour nous en convaincre, nous n'avons qu'à prendre connaissance de l'étude entreprise par un groupe de chercheurs de la C.E.Q. (1974) ou de celle entreprise par Dunnigan (1976) pour le compte du Conseil du Statut de la Femme. Ce qui nous semble le plus tragique, si nous nous fions aux conclusions d'une étude entreprise récemment par trois étudiantes (Basque, Cloutier et Martin, 1979), c'est que la situation ne semble pas vouloir s'améliorer. Tout en étant très modestes sur la valeur représentative et scientifique de leurs résultats, ces trois étudiantes ont constaté, au cours de leur expérimentation et de leur stage dans le milieu scolaire, que non seulement les élèves de chacun des deux sexes modèlent leurs aspirations professionnelles à partir des stéréotypes traditionnels véhiculés par nos sociétés, mais que les enseignantes[1] elles-mêmes, en classe, ont parfois tendance à renforcer ces modèles.

---

1. Elles n'ont pas observé d'enseignants à l'oeuvre. Les résultats d'une telle observation auraient-ils été différents?

Le Deuxième Sexe de Simone de Beauvoir a paru en 1959. Il reste donc un long chemin à parcourir avant d'en arriver à un partage équitable des rôles entre les femmes et les hommes dans la société. Il faudrait presque une révolution.

L'appartenance et la participation à des groupes et des associations volontaires

Nous avons voulu avoir une idée du niveau et du type de participation des enseignants à des groupes et des associations volontaires. C'est ainsi que nous leur avons demandé s'ils étaient membres de tels groupes ou associations. Afin de les aider à répondre et aussi pour avoir une idée du genre de groupe ou association qui pouvait les attirer, nous leur avons proposé une liste comprenant une dizaine de types différents de groupe ou d'association volontaires.

Habituellement, dans les enquêtes portant sur la participation à des associations et des groupements volontaires, les chercheurs incluent, dans la liste des associations, les groupements syndicaux (voir, entre autres, Bouchard (1978: 18), Verba et Nie (1972: 354)). Comme tous les enseignants font partie d'un syndicat (ou paient une cotisation syndicale) dès leur engagement comme professeurs dans une commission scolaire, nous avons volontairement exclu le syndicat de la liste des associa-

tions et groupements soumise aux enseignants. Nous sommes conscients que cela n'est pas vrai dans le secteur de l'enseignement privé où le syndicalisme, quoique présent, n'est pas aussi répandu que dans le secteur d'enseignement public. Il ne faut pas oublier cependant que les enseignants du secteur privé ne constituent que 7% de la population rejointe par notre enquête.

En procédant ainsi, nous rendons difficile toute comparaison avec d'autres recherches. Cependant, nous évitons de biaiser les résultats en considérant l'appartenance syndicale comme un type d'appartenance de nature différente de celle concernant d'autres types d'associations, compte tenu des caractéristiques particulières de la population rejointe par la présente recherche.

Voyons maintenant les résultats. La plupart des sujets ont répondu positivement au moins une fois à la liste des associations et groupements volontaires que nous leur avions soumise. En effet, 67% du personnel enseignant déclare être membre d'au moins une association volontaire. Ainsi que l'indiquent les données rapportées dans le tableau 28, certaines associations sont plus populaires auprès des enseignants que d'autres.

En effet, si des groupements ou des associations à caractère ethnique ou national, de jeunesse, de commerce ou d'affaires ne recrutent que peu d'adeptes parmi le corps enseignant (entre 4% et 6%), les associations

Tableau 28

Proportion des enseignants membres et non-membres

d'un groupe ou d'une association volontaire

Groupe ou association volontaire	Mem	Non-membres	Ensemble des sujets
De loisirs à caractère sportif	20%	80%	100% (N=2 798)
A caractère religieux	18	82	100 (N=2 299)
D'un parti politique	17	83	100 (N=2 798)
D'éducation (non syndicale)	15	85	100 (N=2 798)
De loisirs à caractère socio-culturel	14	86	100 (N=2 798)
A caractère coopératif	14	86	100 (N=2 798)
A caractère ethnique ou national	6	94	100 (N=2 798)
De jeunesse (à caractère non politique)	4	96	100 (N=2 798)
De commerce ou d'affaires	4	96	100 (N=2 798)
Autre	4	96	100 (N=2 798)

à caractère religieux ou à caractère coopératif,[1] de loisirs à caractère sportif, de loisirs à caractère socio-culturel, d'éducation ainsi que les partis politiques réussissent chacun à recruter entre 14% et 20% des enseignants du Québec. Les répondants semblent avoir des intérêts assez diversifiés; en tout cas, comme groupe, le personnel enseignant n'est pas "spécialisé" au plan de l'engagement social; il est présent dans une grande variété d'associations et de groupes.

1. Nous sommes convaincus que plusieurs enseignants, en répondant à cette question, ont oublié qu'ils étaient membres d'une caisse populaire. En effet, bien des québécois, même les employés des caisses, ne connaissent pas la nature coopérative de cette institution.

Si un grand nombre (67%) d'enseignants se déclarent membres d'au moins une association, une légère majorité (53%) se considèrent comme actifs (assez ou beaucoup) dans l'un ou l'autre des groupes ou associations, alors que 30% se perçoivent comme inactifs (pas du tout ou peu actifs). Par ailleurs, plus un enseignant fait partie d'un nombre élevé de groupes ou d'associations, plus il a tendance à se considérer comme actif (r = ,42).

Par rapport à l'ensemble de la population adulte, il semblerait que le personnel enseignant du Québec a tendance à avoir un taux d'appartenance à des associations volontaires assez élevé. En effet, selon Léon Dion (1971: 215), les sondages établissent à 40% la proportion de Canadiens membres d'associations volontaires[1]. Almond et Verba (1963: 264), dans une recherche inter-culturelle, ont observé, au sein de la population adulte, les taux suivants d'appartenance aux associations volontaires: Etats-Unis, 57%; Grande-Bretagne, 47%; Allemagne, 44%; Italie, 29%; Mexique, 25%. Verba et Nie (1972: 176), incluant l'appartenance à un syndicat dans leur mesure d'appartenance à des associations, rapportent un taux de 62% pour les Etats-Unis. Les données de cette dernière étude (1967) sont postérieures à celles d'Almond et de Verba.

---

1. Léon Dion fait remarquer que les taux d'appartenance varient d'une étude à l'autre et que la façon de poser les questions peut influencer considérablement les résultats. D'autre part, les résultats rapportés par Pierre Bouchard (1978: 18), concernant le niveau de participation des Québécois à des associations volontaires, ne sont pas comparables aux nôtres, puisqu'il demandait aux répondants s'ils avaient fait partie, au cours de l'année 1977, d'un comité quelconque ou s'ils avaient occupé un poste de responsabilité à l'intérieur d'organismes.

Les variables de base ont, dans l'ensemble, peu d'impact sur l'appartenance du personnel enseignant à une ou à des associations volontaires. En effet, alors que la langue d'usage n'est pas associée à l'appartenance, la variable secteur d'enseignement y est reliée faiblement. Les variables sexe et niveau d'enseignement sont par ailleurs associées à l'appartenance de façon appréciable[1]. Les tendances sont les suivantes: les hommes (C = ,19), le personnel enseignant de niveau secondaire (C = ,16) et du secteur privé (C = ,08) appartiennent plus souvent à une association volontaire que les femmes, le personnel enseignant du niveau primaire et du secteur public. Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, la relation observée entre le sexe et l'appartenance se maintient.

Nous observons exactement les mêmes tendances si nous remplaçons la variable appartenance à une ou des associations volontaires par le sentiment d'être actif au sein d'un groupe ou d'une association.

Soulignons que le fait d'avoir des enfants n'influence pas l'appartenance du personnel enseignant à des associations volontaires. Les enseignants ne participent pas moins à diverses associations parce qu'ils ont des enfants à charge et que, donc, ils auraient moins de temps que leurs collègues célibataires à consacrer à des activités de cette nature. Ainsi que nous le constaterons plus loin, le même phénomène se produit au au plan de la participation syndicale: le fait d'avoir un ou plusieurs en-

1. Rappelons au lecteur que nous considérons comme substantiels, les liens dont le coefficient de corrélation est supérieur à ,30 et de faible ceux dont le coefficient est inférieur à ,15. Nous avons qualifié d'appréciables les liens se situant entre ces deux pôles, le terme d'appréciale étant synonyme de sensible ou visible plutôt que d'important.

fants n'influence, ni positivement ni négativement, la participation syndicale, pas plus qu'il n'influence la participation à des associations volontaires.

Poursuivant les analyses, nous avons croisé l'appartenance à des associations volontaires avec les variables suivantes: état civil, lieu de résidence actuel, âge, statut socio-économique d'origine, pratique religieuse, travail auprès des jeunes durant l'adolescence, travail supplémentaire non rémunéré, projet d'avenir, participation syndicale et scolarité. Les résultats indiquent dans l'ensemble une absence de relations ou des relations minimes. Cependant, deux tendances valent la peine d'être mentionnées.

1) Les enseignants religieux, davantage que les laïcs, déclarent appartenir à au moins une association volontaire. Cette relation est appréciable (C = ,15). Ainsi, 92% des religieux sont membres d'une association alors que 65% des laïcs le sont. A noter, cependant, que les religieux ne représentent que 11% des enseignants membres d'une association volontaire.

2) Il y a un lien intéressant, quoique faible (C = ,11), entre le sentiment d'être actif au sein du syndicat des enseignants et l'appartenance à au moins une association volontaire. Celle-ci est également corrélée, mais non substantiellement, au fait d'avoir occupé un poste électif au sein du syndicat (voir tableaux 113, 114 et 115 de l'appendice B).

Nos analyses révèlent donc que si la plupart (67%) des enseignants déclarent être membres d'au moins une association volontaire, il y a peu de sous-groupes aux contours nets et précis au sein de la population rejointe par notre enquête en cette matière.

L'appartenance et la pratique religieuse

Deux questions contenues dans la première partie de notre questionnaire[1] portaient sur l'appartenance et la pratique religieuse. En effet, la société québécoise a beaucoup évolué sur le plan de la religion et nous étions curieux de savoir où se situait l'ensemble du corps enseignant par rapport au phénomène religieux.

Les résultats concernant l'appartenance religieuse ne surprendront personne. En effet, près de neuf enseignants sur dix (87%) se déclarent

1. Nous avons placé ces deux questions dans la première partie du questionnaire, malgré les réticences de plusieurs personnes consultées en rapport avec la construction des items et leur agencement dans un ensemble cohérent. Pour ces personnes, une référence à la religion tôt dans le questionnaire pouvait être mal perçue par nos sujets ou, en tout cas, par ceux qui seraient sensibles à des questions touchant leur vie privée. Certains de nos consultants craignaient un taux de réponse faible et possiblement l'abandon du questionnaire par plusieurs enseignants à cause de cela. En fait, il ne s'est rien passé de tel. Les enseignants n'ont eu aucune réticence à nous communiquer leur appartenance et leur niveau de pratique religieuse. De plus, ces deux questions appartiennent au groupe des questions pour lesquelles le taux de non-réponse a été le plus faible (moins de 1%).

catholiques, alors que 5% disent appartenir à la religion protestante et 1%, à la religion hébraïque. Soulignons qu'à peine 5% n'ont aucune appartenance religieuse déclarée[1].

Par ailleurs, il y a un fossé assez large entre l'appartenance religieuse et le niveau de la pratique religieuse, tel que nous l'avons mesuré. En effet, nous avons demandé aux enseignants de nous indiquer combien de fois ils assistaient à des offices religieux (comme la messe); il ressort qu'une légère majorité du corps enseignant peut être considéré comme non pratiquante. C'est ainsi que 52% déclarent n'assister jamais (15%), assister une ou deux fois par année, à Noël et à Pâques,(15%) ou occasionnellement (22%) à des offices religieux. Par ailleurs, 48% doivent être considérés comme des pratiquants, c'est-à-dire qu'ils assistent quelques fois par mois (12%) ou une fois par semaine (35%) à un office religieux. Ce dernier pourcentage nous semble particulièrement révélateur,

---

1. Il n'est pas certain que tous nos répondants aient perçu de la même façon le sens du mot "appartenance". Pour certains, appartenir à une religion a peut-être signifié être baptisé dans une église donnée, sans plus; pour d'autres, cela a pu vouloir dire être membre actif d'une communauté de croyants et vivre pleinement sa foi. Enfin, pour d'autres, cela a pu apparaître comme indissociable de l'appartenance à un groupe ethnique particulier.

   Un sondage réalisé récemment (Bouchard 1978: 15) auprès de la population adulte du Québec révèle que la plupart des québécois adhèrent à la religion catholique (90%), que 8% se disent d'une autre religion et que 2% affirment n'en avoir aucune. La question posée par Bouchard était légèrement différente de la nôtre; elle était formulée de la façon suivante: à quelle religion adhérez-vous? Nonobstant cette légère différence de formulation, ces résultats indiquent que le personnel enseignant se distribue à peu près de la même façon que l'ensemble de la population adulte du Québec sur cette question. Il n'y a pas en cette matière de différences nettes, sauf qu'il y a proportionnellement un peu plus d'enseignants qui déclarent n'avoir aucune appartenance religieuse.

dans la mesure où il témoigne de l'existence d'un noyau important, quoique non majoritaire, d'enseignants qui expriment régulièrement leur foi dans une forme de pratique religieuse.

Avant d'aborder l'étude du lien entre les variables de base et le niveau de pratique religieuse des répondants, notons qu'il y a une corrélation substantielle (C = ,44) entre l'appartenance religieuse et la pratique religieuse. Comme en fait foi le tableau 29, le pourcentage des enseignants pratiquants (i.e. ceux qui assistent à un office religieux quelques fois par mois ou une fois ou plus par semaine) croît régulièrement à travers les catégories d'appartenance religieuse; il est de 0% chez ceux qui déclarent n'avoir aucune appartenance religieuse, 20% chez les juifs, 28% chez les protestants et 53% chez les catholiques. Les sous-groupes religieux de notre population n'ont donc pas tous le même degré de pratique religieuse. La relation substantielle observée entre l'appartenance et la pratique religieuse se maintient lorsque nous isolons l'effet de la langue d'usage.

Le tableau 30 présente la distribution des réponses à notre question portant sur l'appartenance religieuse en fonction de la langue d'usage. Nous y découvrons que les anglophones sont beaucoup plus hétérogènes en ce domaine que les francophones. En effet, alors que ces derniers sont plus de neuf fois sur dix catholiques, les anglophones se composent de deux sous-groupes numériquement importants: les catholiques (40%) et les protestants (38%).

Tableau 29

Relation entre l'appartenance et la pratique religieuse

Pratique religieuse	Appartenance religieuse					
	Catholique (N=2 414)	Protestante (N=138)	Juive (N=35)	Aucune (N=160)	Autre (N=33)	Ensemble des sujets (N=2 780)
Jamais	11%	16%	23%	82%	18%	15%
Une ou deux fois par année	14	20	14	13	30	15
Occasionnellement	22	36	43	5	30	22
Quelques fois par mois	14	13	9	0	9	13
Une fois ou plus par semaine	39	15	11	0	12	35
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 = 666 p = ,00 C = ,44

Soulignons aussi que, toute proportion gardée, il y a, chez les anglophones, deux fois plus d'enseignants déclarant ouvertement n'avoir aucune appartenance religieuse, que chez leurs collègues francophones. La relation entre la langue d'usage et l'appartenance religieuse actuelle est substantielle.

L'analyse des croisements entre les variables de base et la pratique religieuse révèle les tendances suivantes:

1) Les femmes sont un peu plus pratiquantes que les hommes; en effet, une légère majorité de femmes (52%) peuvent être considérées comme pratiquantes (assistance à un office religieux quelques fois par mois ou une fois par semaine), alors que près de 60% des hommes ne le sont pas selon nos critères; la relation entre la variable sexe et la pratique religieuse est faible (C = ,12).

2) Le personnel enseignant de niveau primaire est légèrement plus pratiquant que celui du niveau secondaire. La relation entre les deux variables est faible (C = ,13).

3) Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement (tableau 31), la relation observée précédemment entre le sexe et la pratique religieuse disparaît totalement au niveau secondaire (les hommes et les femmes travaillant à ce niveau ont tendance à être majoritairement, quoique faiblement, des non-pratiquants), alors qu'au niveau primaire, les différences entre les hommes et les femmes s'accentuent; c'est au primaire que nous trouvons le groupe d'enseignantes les plus pratiquantes et c'est aussi à ce niveau que s'assemblent les enseignants les moins pratiquants. Cette dernière relation est appréciable (C = 15).

Tableau 30

Relation entre la langue d'usage et

l'appartenance religieuse actuelle

Appartenance religieuse actuelle	Français (N = 2 405)	Anglais (N = 338)	Ensemble des sujets (N = 2 743)
Catholique	94%	40%	87%
Protestante	*	38	5
Juive	*	6	1
Aucune	5	11	6
Autre	*	5	1
TOTAL	100	100	100

X^2 = 1 110 P = ,00 C = ,54

* ≤ ,5%

4) Le personnel enseignant du secteur privé (niveau secondaire) est légèrement plus pratiquant (48%) que celui du secteur public (42%); cette différence est très faible (C = ,09).

5) Alors que le tiers seulement des anglophones (34%) sont pratiquants, toujours selon nos critères, 50% des enseignants francophones le sont; la relation est faible (C = ,11).

Comme nos variables de base n'expliquent qu'une infime partie de la dispersion des sujets sur la variable pratique religieuse, nous avons décidé de procéder à des analyses plus poussées afin d'en savoir un peu plus long en cette matière. Pour atteindre cet objectif, nous avons d'abord croisé la variable pratique religieuse avec les variables démographiques présentées au chapitre II. Cela nous a permis d'identifier un certain nombre de facteurs qui peuvent être considérés comme des déterminants de la pratique religieuse. Nous avons aussi croisé la variable pratique religieuse avec un certain nombre de questions portant sur des attitudes face au travail (l'engagement dans le travail, les projets d'avenir, la participation syndicale) et sur la confessionnalité du milieu de travail idéal (les critères de regroupement des commissions scolaires et la règle concernant l'enseignement de la religion ou de la morale naturelle aux niveaux primaire et secondaire). Dans ce dernier cas, nous avons supposé que la pratique religieuse pouvait influencer les attitudes face au travail et à la confessionnalité du milieu de travail; la pratique religieuse est donc considérée comme une variable indépendante.

Enfin, afin de bien situer les résultats de l'analyse univariée les uns par rapport aux autres, nous avons effectué une analyse multivariée, nommée analyse discriminante, en retenant les variables qui s'étaient révélées associées de façon appréciable à la pratique religieuse et en cherchant à mesurer leur poids respectif dans l'explication de la variance totale de la pratique religieuse. Dans les paragraphes qui suivent, nous allons rendre

Tableau 31

Relation entre le sexe et la pratique religieuse (niveaux primaire et secondaire)

Pratique religieuse	Niveau primaire			Niveau secondaire		
	Féminin (N=1 112)	Masculin (N=161)	Ensemble des sujets (N=1 273)	Féminin (N=646)	Masculin (N=835)	Ensemble des sujets (N=1 481)
Jamais	10%	20%	12%	18%	18%	19%
Une ou deux fois par année	12	20	13	14	17	16
Occasionnellement	22	24	22	23	22	22
Quelques fois par mois	13	9	12	13	12	13
Une fois et plus par semaine	43	26	41	32	29	30
TOTAL	100	100	100	100	100	100
	X^2 = 29 p = .00 C = ,15			X^2 = 3 p = ,52 C = ,05		

compte de cette démarche en deux temps (l'analyse univariée dans un premier temps et l'analyse discriminante dans un second). Voyons tout d'abord les principaux résultats de l'analyse univariée.

La plupart des variables démographiques sont associées à la pratique religieuse. En effet, il y a, par exemple, un lien substantiel (C = ,32) entre l'état de vie et la pratique religieuse. Ce résultat ne surprendra personne: les religieux sont davantage pratiquants que les laïcs. Les gens mariés légalement ou célibataires sont aussi plus pratiquants que ceux qui déclarent cohabiter, être séparés ou divorcés. La relation entre l'état civil et la pratique religieuse est appréciable (C = ,21).

Les résultats suivants représentent également un grand intérêt: ainsi que nous l'avons observé dans notre étude des origines socio-économiques du personnel enseignant, il y a un lien appréciable (C = ,24; il se maintient lorsque nous isolons l'effet de l'âge) entre le statut socio-économique d'origine et la pratique religieuse. Plus les enseignants ont des origines socio-économiques modestes, plus ils pratiquent régulièrement leur religion.

Aussi, plus le personnel enseignant a passé son enfance et sa jeunesse loin des grands centres urbains et à la campagne, plus il a tendance à être pratiquant sur le plan religieux. La relation observée entre le lieu de résidence au cours de la jeunesse et la pratique religieuse est substantielle (C = ,29).

D'autre part, ainsi que le lecteur peut en convenir à la lecture du tableau 32, il y a une relation intéressante entre la scolarité du père et la pratique religieuse des enseignants. En effet, plus les enseignants proviennent de familles où le père avait un niveau élevé de scolarité, plus ils ont tendance à avoir un niveau faible de pratique religieuse. La

Tableau 32

Relation entre la scolarité du père et la pratique religieuse

Pratique religieuse	Etudes primaires (N=1 609)	Etudes secondaires (N=746)	Etudes post-secondaires (N=390)	Ensemble des sujets (N=2 745)
Jamais	12%	19%	24%	15%
Une ou deux fois par année	12	17	19	15
Occasionnellement	21	24	26	22
Quelques fois par mois	13	13	11	13
Une fois ou plus par semaine	42	28	21	35

x^2 = 113 p = ,00 C = ,20

relation est appréciable. Le même phénomène est observable si nous remplaçons la scolarité du père par celle de la mère: le lien est cependant beaucoup plus faible (C = ,07). Les enseignants d'origine socio-économique agricole et ouvrière, ayant vécu loin des grands centres et ayant eu des parents, et surtout un père, relativement peu instruits, sont donc ceux qui ont conservé des niveaux de pratique religieuse élevés.

D'autre part, les données rapportées dans le tableau 33 indiquent avec assez de netteté que la pratique religieuse est aussi associée avec le lieu de résidence actuel. En effet, c'est dans la région du Montréal métropolitain (là ou notamment il y a le plus d'enseignants anglophones) que l'on trouve une majorité d'enseignants non pratiquants; seulement le tiers (34%) des enseignants habitant la région montréalaise peuvent être considérés comme pratiquants. Plus nous nous éloignons de Montréal, plus la pratique religieuse augmente. Notons que les enseignants pratiquants forment une majorité partout, sauf à Montréal. Le lien observé entre le lieu de résidence actuel et la pratique religieuse, partiellement explicable par l'hétérogénéité linguistique et ethnique du personnel enseignant de la région de Montréal, est appréciable (C = ,25).

Poursuivant plus loin notre étude, nous avons aussi découvert ce que nous soupçonnions depuis le début, à savoir que la pratique religieuse est nettement fonction de l'âge des répondants. En effet, le tableau 34 révèle

Tableau 33

Relation entre le lieu de résidence actuel

et la pratique religieuse

Pratique religieuse	Montréal Métro	Québec Métro	Ville de plus de 20,000 hab. autre que Montréal et Québec	Ville de 5,000 à 20,000 hab.	Ville de moins de 5,000 hab., un village ou à la campagne	Ensemble des sujets
	(N=891)	(N=233)	(N=554)	(N=487)	(N=589)	(N=2 754)
Jamais	25%	15%	10%	11%	10%	15%
Une ou deux fois par année	19	16	16	12	9	15
Occasionnellement	23	18	24	24	20	22
Quelques fois par mois	10	11	15	12	16	13
Une fois ou plus par semaine	24	40	35	42	44	35
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 = 184 p = ,00 C = ,25

que parmi les moins de 30 ans, moins de 30% peuvent être considérés comme pratiquants, alors que chez les plus de 50 ans, les pratiquants constituent la très grande majorité (79%). La relation est linéaire: plus on est âgé, plus on est pratiquant, et plus on est jeune, moins on l'est. Cette relation est substantielle puisque le coefficient de contingence est ,35.

Tableau 34

Relation entre l'âge et la pratique religieuse

Pratique religieuse	Moins de 30 ans (N=519)	Entre 30 et 39 ans (N=1 305)	Entre 40 et 49 ans (N=560)	Plus de 50 ans (N=335)	Ensemble des sujets (N=2 719)
Jamais	21%	17%	10%	7%	15%
Une ou deux fois par année	27	15	10	3	15
Occasionnellement	23	27	17	12	22
Quelques fois par mois	10	14	14	11	13
Une fois ou plus par semaine	19	27	49	68	35
TOTAL	100	100	100	100	100

x^2 = 382 p = ,00 C = ,35

L'hypothèse d'un lien entre l'âge et la pratique religieuse est donc confirmée par nos données. La linéarité de la relation ne laisse pas entrevoir une reprise de la pratique religieuse chez les enseignants de moins de 30 ans.

Si nous remplaçons la variable âge par la variable années d'expérience dans l'enseignement, nous pouvons observer un phénomène comparable. En effet, nos analyses indiquent que la pratique religieuse est associée au nombre d'années d'expérience. Ce sont les enseignants les plus expérimentés qui pratiquent le plus leur religion alors que les enseignants les moins expérimentés pratiquent le moins. Cette relation est substantielle, le coefficient de contingence atteignant ,38.

Par ailleurs, nous avons cherché à savoir si la formation reçue et la scolarité atteinte par les sujets avaient eu un quelconque effet sur leur niveau de pratique religieuse. C'est ainsi que nous avons croisé la variable pratique religieuse et la variable endroit de la formation initiale (tableau 35) et la variable années de scolarité effectivement complétées (tableau 36). Dans les deux cas, nous avons découvert des liens appréciables. De plus, les résultats observés vont dans la direction anticipée. En effet, les enseignants qui ont reçu leur formation initiale à l'université constituent le groupe le moins pratiquant et ceux qui ont complété 14 ans et moins de scolarité sont les plus pratiquants. Il est intéressant de consta-

ter que la relation entre les années de scolarité effectivement complétées et la pratique religieuse n'est pas parfaitement linéaire. En effet, les enseignants qui ont complété 19 ou 20 ans et plus de scolarité ne sont pas les moins pratiquants dans l'ensemble. Ce groupe semble être composé

Tableau 35

Relation entre l'endroit de formation initiale et la pratique religieuse

Pratique religieuse	Université (N = 608)	Ecole normale (N = 1 478)	Ailleurs (N = 197)	Ensemble des sujets (N = 2 283)
Jamais	21%	13%	11%	15%
Une ou deux fois par année	23	11	12	14
Occasionnellement	24	23	15	23
Quelques fois par mois	10	14	15	13
Une fois ou plus par semaine	22	39	47	35
TOTAL	100	100	100	100

$X^2 = 122$ $p = ,00$ $C = ,22$

Tableau 36

Relation entre la scolarité effectivement complétée et la pratique religieuse

Pratique religieuse	12 ans ou moins (N=172)	13 ans (N=235)	14 ans (N=225)	15 ans (N=470)	16 ans (N=478)	17 ans (N=530)	18 ans (N=287)	19 ans (N=185)	20 ans ou plus (N=122)	Ensemble des sujets (N=2 704)
Jamais	4%	7%	8%	15%	16%	21%	20%	25%	17%	16%
Une ou deux fois par année	10	10	9	14	18	18	18	16	11	15
Occasionnellement	16	24	22	25	23	23	24	14	19	22
Quelques fois par mois	15	13	17	13	12	11	11	8	10	12
Une fois ou plus par semaine	55	46	44	33	31	26	27	37	43	35
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

x^2 = 162 p = ,00 C = ,24

de professeurs aux comportements nets et tranchés en ce domaine. En effet, le groupe des 19 ans de scolarité forme le groupe le plus nombreux (41%) des enseignants ayant répondu qu'ils ne pratiquaient jamais ou une ou deux fois par année, alors que 53% des enseignants ayant 20 ans et plus de scolarité effectivement complétés nous ont déclaré assister à un office religieux une fois ou plus par semaine ou quelques fois par mois.

Il est probable que les liens observés entre l'endroit de la formation initiale, la scolarité officiellement reconnue et effectivement complétée d'une part, et la pratique religieuse d'autre part, sont en partie explicables par le jeu de la variable âge. En effet, nous savons que les jeunes enseignants ont été formés à l'université et qu'ils ont davantage de scolarité que les plus âgés. Et comme il y a un lien substantiel entre l'âge et la pratique religieuse, il n'est pas surprenant d'en découvrir un entre l'endroit de la formation initiale, la scolarité des sujets et leur pratique religieuse.

Nous avons effectivement isolé l'effet de la variable âge, et les résultats se sont avérés intéressants. En effet, le lien observé entre les années de scolarité effectivement complétées et la pratique religieuse est moins important au sein du sous-groupe des moins de 30 ans et au sein du sous-groupe des plus de 50 ans. Donc, chez les plus jeunes enseignants (peu pratiquants dans l'ensemble) comme chez leurs collègues plus âgés (très pra-

tiquants en grande majorité), l'effet de la scolarité compte moins lorsque nous avons introduit la variable âge. Cependant, cet effet s'est maintenu au sein des sous-groupes âgés de 30 à 39 ans et de 40 à 49 ans. Parmi ces deux sous-groupes qui forment ensemble 69% de la population rejointe par notre enquête, l'accroissement de la scolarité effectivement complétée est associé de façon appréciable, à une baisse de la pratique religieuse.[1] (Voir tableaux 116 à 121 de l'appendice B).

Lorsque nous isolons l'effet de l'âge des sujets, la relation observée entre le lieu de la formation initiale et la pratique religieuse ne se maintient que chez les enseignants appartenant au sous-groupe d'âge 30 à 39 ans. Elle est appréciable (C = ,17). La tendance demeure la même: les diplômés de l'université sont moins pratiquants que les diplômés de l'école normale.

Si nous nous sommes intéressés à l'étude des facteurs qui pouvaient être considérés comme des déterminants de la pratique religieuse au sein du personnel enseignant (étude que nous compléterons plus loin à l'aide de l'analyse discriminante), nous avons aussi cherché à explorer l'effet ou l'incidence de la pratique religieuse sur un certain nombre de choses.

---

1. Lorsque nous utilisons la variable scolarité officiellement reconnue au lieu de la variable scolarité effectivement complétée et lorsque nous isolons l'effet de l'âge, le lien entre la scolarité et la pratique religieuse est moins important pour tous les groupes d'âge, sauf pour le sous-groupe des 30 à 39 ans.

C'est ainsi que nous avons découvert que les enseignants ayant un niveau élevé de pratique religieuse avaient tendance à être davantage membres d'une association ou d'un groupement à caractère religieux (C = ,39), alors que les enseignants non pratiquants avaient légèrement tendance, plus que les autres, à s'engager dans un parti politique (C = ,20).

Par ailleurs, si nous n'avons pas trouvé de liens entre la pratique religieuse et la participation syndicale[1], nous en avons trouvé entre la pratique religieuse, d'une part, et l'engagement dans le travail et les projets d'avenir, d'autre part. En effet, quoique l'ensemble du personnel enseignant se déclare engagé dans sa tâche, le tableau 37 révèle que cet engagement augmente avec la pratique religieuse. Lorsque nous isolons l'effet de l'âge, le lien observé se maintient au sein de tous les groupes d'âge, sauf chez les moins de 30 ans. Il est par ailleurs faible. Il peut être cependant intéressant, dans la mesure où il indique qu'il y a encore des enseignants pour qui l'enseignement constitue une vocation au sens "religieux" du terme et qui engage donc beaucoup la personne. (Voir les tableaux 122 et 123 dans l'appendice B).

---

1. Nous avons mesuré la participation syndicale à l'aide des deux questions suivantes:
   - 444. Au cours des cinq dernières années, pendant combien d'années avez-vous occupé un poste électif (ex: délégué d'école, membre d'un comité ou de l'exécutif, etc.) au sein de votre syndicat?
     - Aucune
     - Une année
     - Deux ans
     - Trois ans
     - Quatre ans
     - Cinq ans
   - 445. Vous considérez-vous actif(ve) dans votre syndicat?
     - Pas du tout
     - Peu
     - Plus ou moins
     - Assez
     - Beaucoup

Tableau 37

Relation entre la pratique religieuse

et l'engagement dans le travail

Engagement dans le travail	Pratique religieuse					
	Jamais	1 ou 2 fois par année	Occasion-nellement	Quelques fois par mois	1 fois ou plus par semaine	Ensemble des sujets
Très peu et peu engagé	4%	2%	1%	*	*	1%
Moyennement engagé	31	30	22	20	13	21
Fortement engagé	45	47	51	55	54	51
Très forte-ment engagé	20	21	26	25	32	26
TOTAL	100	100	100	100	100	100

χ^2 = 106 p = ,00 C = ,21

* ≤ ,5%

Cette interprétation est en partie confirmée par l'étude des projets d'avenir en relation avec la pratique religieuse. En effet, ceux qui désirent le plus demeurer dans l'enseignement sont ceux que nous considérons comme pratiquants. Ceux qui désirent le plus travailler pour un organisme d'éducation autre que la commission scolaire, ou quitter complètement l'enseignement, sont les non-pratiquants. Cette relation appréciable (C = ,21) se maintient lorsque nous isolons l'effet de l'âge, pour tous les sous-groupes d'âge, sauf chez les enseignants âgés de plus de 50 ans. (Voir les tableaux 124 à 126 de l'appendice B).

Enfin, soulignons que nous avons cherché à mesurer l'incidence de la pratique religieuse sur les attitudes face à la confessionnalité des structures scolaires et face à la place de la religion ou de la morale naturelle aux niveaux primaire et secondaire[1]. Nous aborderons à fond et en détail ce thème d'étude dans le volume 5 portant sur le vécu professionnel des enseignants, leur tâche et leur milieu de travail idéal. Qu'il nous suffise ici, dans le cadre de notre étude portant sur la pratique religieuse, d'explorer l'effet de celle-ci sur les attitudes face à la confessionnalité des structures scolaires et de l'école.

---

1. Quatre questions cherchaient à mesurer les attitudes des répondants face à la confessionnalité des structures scolaires et face à la place de la religion ou de la morale naturelle aux niveaux primaire et secondaire. Ces questions sont les suivantes:

   - 349. Présentement, il y a des commissions scolaires catholiques et des commissions scolaires protestantes, c'est-à-dire que les commissions scolaires sont regroupées selon le critère de la religion. D'aucuns pensent qu'il faudrait regrouper les commissions scolaires selon le critère de la langue. Selon vous, quel type de commissions scolaires devrait-on avoir?
     - Il faudrait des commissions scolaires regroupées selon la langue.
     - Il faudrait des commissions scolaires regroupées selon la religion.
     - Il faudrait plusieurs types de commissions scolaires regroupées à la fois selon la langue et la religion.
     - Il faudrait un seul type de commissions scolaires unifiées sans tenir compte de la langue ou de la religion.
   - 350. Parmi les types d'école suivants, lequel correspond le mieux à votre conception personnelle?
     - Une école dans laquelle n'est dispensée aucune formation religieuse ou de morale naturelle.
     - Une école neutre dans laquelle est dispensée une formation en morale naturelle.
     - Une école neutre dans laquelle est dispensée, au choix, une formation religieuse ou une formation en morale naturelle.
     - Une école multiconfessionnelle dans laquelle est dispensée, au choix, une formation religieuse catholique ou protestante.
     - Une école protestante dans laquelle est dispensée une formation religieuse protestante.
     - Une école catholique dans laquelle est dispensée une formation religieuse catholique. (suite page suivante)

La variable appartenance religieuse est associée aux indicateurs concernant la confessionnalité des structures scolaires et la place de la religion à l'école. En effet, il existe une relation appréciable (C = ,15) entre l'appartenance religieuse et les critères choisis pour le regroupement des commissions scolaires: les catholiques préfèrent plus que les autres des commissions scolaires regroupées suivant la religion ou suivant la langue et la religion; les protestants et les juifs, d'autre part, sont davantage partisans de commissions scolaires linguistiques ou unifiées[2] et les répondants sans appartenance religieuse optent majoritairement pour des commissions scolaires unifiées.

---

1. (Suite de la note 1 de la page précédente)
   - 351. Quelle devrait être, selon vous, la règle générale concernant la formation religieuse au niveau primaire?
     - Il ne devrait pas y avoir de formation religieuse au niveau primaire.
     - Seuls les élèves dont les parents en font la demande devraient recevoir une formation religieuse.
     - La formation religieuse devrait être obligatoire pour tous les élèves sauf pour ceux dont les parents demandent une exemption.
     - La formation religieuse devrait être obligatoire pour tous les élèves sans exception.
   - 352. Quelle devrait être, selon vous, la règle générale concernant la formation religieuse au niveau secondaire?
     - Il ne devrait pas y avoir de formation religieuse au niveau secondaire.
     - Seuls les élèves qui en font la demande devraient recevoir une formation religieuse.
     - La formation religieuse devrait être obligatoire pour tous les élèves sauf pour ceux qui demandent une exemption.
     - La formation religieuse devrait être obligatoire pour tous les élèves sans exception.

2. C'est-à-dire des commissions scolaires desservant la population d'un territoire donné quelle que soit la composition linguistique ou religieuse de cette population.

Ainsi que le lecteur peut le constater à l'analyse des données rapportées dans les tableaux 38 et 39, les catholiques constituent le seul groupe d'enseignants majoritairement en faveur du statu quo actuel ou de l'obligation générale, pour tous les élèves, d'une formation religieuse au niveau primaire et au niveau secondaire, si les parents ne demandent pas

Tableau 38

Relation entre l'appartenance religieuse et la règle générale concernant la formation religieuse au niveau primaire

	Catholique (N = 2 391)	Protestante Juive (N = 170)	Aucune (N = 157)	Ensemble des sujets (N = 2 718)
Aucune formation religieuse	6%	28%	42%	9%
Formation religieuse sur demande seulement	22	28	47	24
Formation religieuse pour tous, sauf exemption	56	35	9	52
Formation religieuse pour tous, sans exemption	16	9	2	15
Total	100	100	100	100

χ^2 = 411 p = ,00 C = ,36

Tableau 39

Relation entre l'appartenance religieuse et la règle générale concernant la formation religieuse au niveau secondaire

	Catholique (N = 2 375)	Prostestante Juive (N = 171)	Aucune (N = 157)	Ensemble des sujets (N = 2 703)
Aucune formation religieuse	4%	26%	32%	7%
Formation religieuse sur demande seulement	32	37	60	34
Formation religieuse pour tous, sauf exemption	52	30	6	48
Formation religieuse pour tous, sans exemption	12	7	2	11
Total	100	100	100	100

X^2 = 389 p = ,00 C = ,35

une exemption au primaire et si les enfants ne la demandent pas au secondaire. Par contre, les protestants et les juifs, de même que ceux qui se disent sans appartenance religieuse, préféreraient, en majorité, une école primaire et secondaire où il n'y aurait pas de formation religieuse, ou une formation religieuse uniquement sur demande. L'ampleur de ces relations est substantielle.

Ainsi que nous pouvons le constater à la lecture des tableaux 40, 41, 42 et 43, il y a un lien substantiel entre la pratique religieuse et le critère choisi pour le regroupement des commissions scolaires, le type d'école qui correspond le mieux à la conception personnelle de l'enseignant et la règle générale choisie concernant la formation religieuse aux niveaux primaire et secondaire. Il est important de noter que ces relations se maintiennent, et de façon substantielle, lorsque nous isolons l'effet de la variable langue d'usage.

Tableau 40

Relation entre la pratique religieuse et le critère choisi pour le regroupement des commissions scolaires

Critère choisi	Pratique religieuse					
	Jamais (N=422)	1 ou 2 fois par année (N=402)	Occasionnellement (N=609)	Quelques fois par mois (N=345)	1 fois ou plus par semaine (N=954)	Ensemble des sujets (N=2 732)
La langue	43%	40%	37%	26%	19%	31%
La religion	1	4	4	6	12	6
La langue et la religion	9	15	24	34	46	29
Ni la langue ni la religion, mais une commission scolaire unifiée	47	40	36	34	23	34
TOTAL	100	100	100	100	100	100

χ^2 = 406 p = ,00 C = ,36

Tableau 41

Relation entre la pratique religieuse et le type d'école qui correspond le mieux à la conception personnelle de l'enseignant eu égard à la place de la religion à l'école

Type d'école	Pratique religieuse					
	Jamais (N=421)	1 ou 2 fois par année (N=405)	Occasionnellement (N=615)	Quelques fois par mois (N=343)	1 fois ou plus par semaine (N=962)	Ensemble des sujets (N=2 746)
Une école dans laquelle n'est dispensée aucune formation religieuse ou de morale naturelle	11%	4%	3%	1%	1%	3%
Une école neutre dans laquelle est dispensée une formation en morale naturelle	37	25	14	6	2	14
Une école neutre dans laquelle est dispensée, au choix, une formation religieuse ou une formation en morale religieuse	45	49	46	37	19	36
Une école multiconfessionnelle dans laquelle est dispensée, au choix, une formation religieuse catholique ou protestante	6	14	19	26	19	17
Une école catholique (ou protestante) dans laquelle est dispensée une formation religieuse catholique (ou protestante)	2	8	17	30	59	30
TOTAL	100	100	100	100	100	100

x^2 = 1 056 p =,00 C = ,53

Tableau 42

Relation entre la pratique religieuse et la règle générale choisie concernant la formation religieuse au niveau primaire

Règle générale	Pratique religieuse					
	Jamais (N=421)	1 ou 2 fois par année (N=404)	Occasionnellement (N=612)	Quelques fois par mois (N=343)	1 fois ou plus par semaine (N=968)	Ensemble des sujets (N=2 748)
Il ne devrait pas y avoir de formation religieuse au niveau primaire.	30%	15%	9%	2%	1%	9%
Seuls les élèves dont les parents en font la demande devraient recevoir une formation religieuse.	53	37	26	14	9	24
La formation religieuse devrait être obligatoire pour tous les élèves sauf ceux dont les parents demandent une exemption.	14	40	53	67	67	52
La formation religieuse devrait être obligatoire pour tous les élèves sans exception.	3	8	12	17	23	15
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 = 872 p = ,00 C = ,49

Tableau 43

Relation entre la pratique religieuse et la règle générale choisie concernant la formation religieuse au niveau secondaire

Règle générale	Pratique religieuse					
	Jamais (N=420)	1 ou 2 fois par année (N=401)	Occasionnellement (N=613)	Quelques fois par mois (N=343)	1 fois ou plus par semaine (N=957)	Ensemble des sujets (N=2 734)
Il ne devrait pas y avoir de formation religieuse au niveau secondaire.	23%	10%	6%	2%	*	7%
Seuls les élèves qui en font la demande devraient recevoir une formation religieuse.	64	51	40	25	15	34
La formation religieuse devrait être obligatoire pour tous les élèves sauf pour ceux qui demandent une exemption.	11	33	44	64	66	48
La formation religieuse devrait être obligatoire pour tous les élèves sans exception.	2	6	10	9	19	11
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 = 816 p = ,00 C = ,48

* < ,05%

En effet, alors que les non-pratiquants choisissent ou bien la langue comme critère de regroupement des commissions scolaires ou des commissions scolaires unifiées, les pratiquants ont tendance, davantage que les autres, à opter pour la religion ou pour la langue et la religion à la fois[1] (tableau 40).

De même, la majorité des enseignants pratiquants choisissent une école multiconfessionnelle ou confessionnelle lorsque nous leur demandons quel type d'école correspond le mieux à leur conception personnelle. Les enseignants non pratiquants choisissent, plus souvent que les autres, une école neutre avec ou sans formation religieuse ou avec une formation en morale naturelle (tableau 41).

Enfin, en ce qui concerne la règle devant prévaloir dans le domaine de la formation religieuse aux niveaux primaire et secondaire (tableaux 42 et 43), soulignons qu'ici aussi, les enseignants pratiquants optent plus souvent que les autres pour le statu quo ou pour l'obligation pour tous sans exception, alors que les enseignants non pratiquants optent plus souvent pour des solutions diamétralement opposées (c'est-à-dire aucune formation religieuse au primaire et au secondaire ou une formation religieuse uniquement pour ceux qui en font la demande). Ici aussi, la relation observée est substantielle et se

---

1. Il est intéressant de constater qu'au niveau de l'ensemble de la population rejointe par notre enquête, le statu quo, c'est-à-dire le regroupement en fonction de la religion, ne recueille que 6% d'appui. C'est la commission scolaire unifiée (34%), suivie d'assez près par la commission scolaire linguistique (31%) ou à la fois linguistique et confessionnelle (27%) qui se partagent les faveurs du personnel enseignant. Nous discuterons davantage de ces résultats dans les volumes 5 et 9.

maintient telle lorsque nous isolons l'effet de la langue d'usage: chez les enseignants francophones comme chez les anglophones, la pratique religieuse a une réelle incidence sur les attitudes face à la confessionnalité des structures scolaires et face à la place de l'enseignement religieux à l'école.

Nous pouvons donc observer une certaine cohérence dans les résultats obtenus. En effet, les répondants ont tendance à choisir le type d'école et le type de réglementation concernant l'enseignement moral ou religieux, en conformité avec leur appartenance et leur pratique religieuse et, ce, tant chez les enseignants francophones que chez leurs collègues anglophones[1].

L'analyse univariée ou par tableaux croisés dont nous venons de rapporter les principales conclusions, nous a permis d'identifier un certain nombre de déterminants plus ou moins importants de la pratique religieuse, ainsi que certaines de ses incidences sur le plan du travail et du milieu de travail, et notamment sur le plan des attitudes face à la confessionnalité des structures scolaires. Pour instructive que soit cette démarche, elle n'en comporte pas moins des limites, celles de l'analyse univariée. En effet, celle-ci rend difficile l'utilisation simultanée d'un nombre élevé de variables; elle ne permet pas de connaître la proportion de la variance de la variable dépendante, explicable par l'ensemble des variables indépendantes, pas plus qu'elle

---

1. Il faut noter que les coefficients de contingence entre les questions concernant la réglementation de l'enseignement moral et religieux et la conception de l'école eu égard à la place de la religion sont substantiels, indiquant que les sujets ont aussi été cohérents d'une question à l'autre. Il y a aussi des liens substantiels entre ces trois questions et celle traitant des critères de regroupements des commissions scolaires (tableau 44).

n'aide à déterminer l'importance relative de chacune des variables indépendantes dans l'explication de la variance observée et analysée. Enfin, elle ne peut nous dire si la même variance n'a pas été expliquée plus d'une fois par les différentes variables indépendantes, souventes fois reliées entre elles.

Tableau 44

Matrice des coefficients de contingence des items concernant la place de la religion à l'école

	Critère choisi pour le regroupement des commissions scolaires	Type d'école préféré en ce qui a trait à la formation religieuse ou morale	Règle concernant la formation religieuse au niveau primaire	Règle concernant la formation religieuse au niveau secondaire
	1	2	3	4
1	1,00	,43	,33	,32
2		1,00	,58	,58
3			1,00	,75
4				1,00

Ce que l'analyse univariée ne peut réaliser peut être fait grâce à l'analyse multivariée capable de tenir compte, simultanément, d'un nombre important de variables. Celles que nous utilisons dans cette section de notre volume se nomme analyse discriminante[1]. Avant d'aborder les résultats de l'analyse, voyons rapidement les caractéristiques et les conditions d'application de l'analyse discriminante. Ainsi que l'indique son nom, l'analyse discriminante est une technique qui cherche, à partir d'un ensemble de variables ou de mesures faites sur des groupes d'individus, à différencier et à discriminer le mieux possible les groupes définis au départ. Afin de mieux comprendre les différences entre les groupes, l'analyse discriminante identifie les variables qui servent le mieux à décrire ces différences, compare les valeurs discriminantes de chacune des variables et définit le sous-ensemble de variables qui permet la meilleure discrimination.

Par rapport au thème d'étude abordé dans cette section de notre volume, à savoir la pratique religieuse du corps enseignant, l'analyse discriminante peut nous aider à savoir si l'ensemble des variables analysées dans les pages précédentes dans le cadre d'une analyse univariée, permet de prédire la pratique religieuse du corps enseignant; elle pourrait nous aider aussi à savoir quelles variables ont le plus d'importance à cet égard.

---

1. Conçu en fonction d'un lecteur non initié et rédigé le plus simplement possible, le texte qui débute ici et qui couvre les deux pages suivantes semblera à certains un peu technique. Il vaut la peine de s'y attarder quelques instants.

Afin de réaliser une analyse discriminante, il faut satisfaire à un certain nombre de conditions. D'abord, il faut que la variable qui sert à classer les individus en groupes, soit nominale et non pas continue[1]. Lorsqu'elle ne l'est pas, comme c'est le cas avec notre variable pratique religieuse, il faut la transformer de telle sorte qu'elle devienne nominale. C'est ainsi que nous avons été amenés à recoder la variable pratique religieuse afin d'avoir deux groupes, le premier composé des enseignants pratiquants (c'est-à-dire ceux qui ont déclaré assister à un office religieux quelquefois par mois, ou une fois ou plus par semaine), et le second rassemblant ceux que nous considérons comme non-pratiquants (c'est-à-dire ceux qui ont déclaré ne jamais assister à un office religieux, y assister une ou deux fois par année ou occasionnellement). Notre variable dépendante, ainsi transformée, satisfait donc aux premières exigences de l'analyse discriminante.

---

1. Il existe plusieurs niveaux de mesure. Ainsi que l'explique Blalock (1974: 55-60), "au niveau le plus frustre, une simple classification peut déjà être considérée comme un procédé de mesure... Ces classifications élémentaires (e.g. masculin-féminin) sont souvent appelées "échelles nominales" étant donné que nous avons simplement nommé chaque catégorie sans y impliquer aucun autre concept." D'autre part, une échelle ordinale permet de classer les individus d'après leur rang par rapport à une certaine caractéristique mais qui ne permet pas de déterminer dans quelle mesure ils diffèrent les uns des autres. Enfin, une échelle à intervalles est capable non seulement de situer les gens sur une échelle ordinale en fonction d'une caractéristique, mais aussi de mesurer les différences qui les séparent par rapport à cette caractéristique.

La seconde condition concerne le nombre de variables utilisées dans l'analyse. En effet, si l'on désire aboutir à une discrimination significative, il importe d'avoir davantage de variables que de groupes (c'est-à-dire dans notre cas, plus de deux variables ou prédicteurs). Il faut aussi que la taille de l'échantillon dans chaque groupe soit supérieure au nombre de variables[1]. Nous respectons ces conditions puisque nous avons soumis à l'analyse discriminante 22 variables afin de savoir lesquelles discriminent le mieux les enseignants non-pratiquants au nombre de 1 454 (52%), des enseignants pratiquants au nombre de 1 328 (48%). Les variables indépendantes retenues pour l'analyse sont les variables suivantes: les quatre variables de base, l'état civil et religieux, le lieu de résidence au cours de la jeunesse, le statut socio-économique d'origine et la scolarité du père, le lieu de résidence actuel, l'appartenance religieuse actuelle, l'âge et les années d'expérience dans l'enseignement, l'appartenance à un ou des groupements volontaires, celle à une association religieuse, les années de scolarité officiellement reconnues et celles effectivement complétées, l'engagement dans le travail, les projets d'avenir, le consentement à changer d'école pour l'an prochain et les quatre variables concernant la confessionnalité des structures scolaires et la règle devant prévaloir dans l'organisation de l'enseignement religieux aux niveaux primaire et secondaire.

---

1. Voir Ouellet (1976: 285-308).

Voyons maintenant les principaux résultats obtenus (tableau 45). L'analyse discriminante a fourni une fonction (c'est-à-dire une équation) d'une puissance de discrimination assez élevée, puisque l'ensemble des variables retenues et constitutives de la fonction rendent compte de 41% des différences réelles entre les deux groupes[1]. Cette fonction pondère et combine linéairement l'ensemble des variables soumises à l'analyse de telle sorte que les deux groupes sont les plus distincts sur le plan statistique. La pondération de chaque variable partie constitutive de la fonction discriminante se nomme le coefficient standardisé de discrimination.

Par ailleurs, le coefficient Lambda est ,59, ce qui indique aussi la puissance de discrimination de la fonction générée pour l'analyse (plus le coefficient Lambda s'éloigne de l'unité, plus la puissance de discrimination est élevée). L'on peut aussi constater combien la fonction retenue discrimine bien les autres groupes, en comparant les centres des groupes[2]. Ils sont de -,76 pour le groupe des non-pratiquants et de ,89 pour le groupe des pratiquants. En d'autres termes, alors que le groupe des pratiquants a en moyenne un score positif élevé à la fonction, le groupe des non-pratiquants a un score négatif élevé à cette même fonction. Notre fonction sépare donc bien les deux groupes.

---

1. Cette puissance de discrimination (W^2) correspond au carré du coefficient de corrélation canonique, lui-même apparenté à l'Eta^2 de l'analyse de variance (voir Ouellet, 1976: 288).

2. Le centre de groupe est la traduction des termes anglais "Group centroid". Un centre de groupe est le score moyen d'un groupe sur la fonction retenue parce que discriminant bien les deux groupes. Plus les scores sont distincts les uns des autres, plus la discrimination est bonne.

Tableau 45

Coefficients standardisés des différentes variables retenues par l'analyse discriminante concernant la pratique religieuse

Variables	Coefficients[1]
1. Etat civil et religieux	-,07
2. Lieu de résidence actuel	,14
3. Lieu de résidence durant la jeunesse	,06
4. Statut socio-économique d'origine	,09
5. Appartenance à un groupement religieux	-,37
6. Appartenance religieuse actuelle	-,13
7. Employeur (Commission scolaire locale, régionale ou intégrée, institution privée)	-,11
8. Niveau d'enseignement	-,13
9. Critère pour la commission scolaire idéale	,04
10. Type d'école préféré en ce qui a trait à la formation religieuse ou morale	,45
11. Règle générale concernant la formation religieuse au niveau primaire	,20
12. Règle générale concernant la formation religieuse au niveau secondaire	,11
13. Engagement dans son travail	,05
14. Projets d'avenir	-,04
15. Appartenance à un ou des groupements volontaires	-,04
16. Âge	,34
Degré de signification	,00
Valeur propre	,68
Lambda	,59

[1] Il ne faut pas confondre la valeur de ces coefficients avec ceux de corrélation ou de contingence que nous utilisons par ailleurs dans ce volume.

Quoique l'ensemble des variables retenues dans l'analyse rendent compte de 41% des différences observées sur le plan de la pratique religieuse, beaucoup d'autres variables et facteurs non inclus dans l'analyse et non étudiés par les chercheurs, peuvent expliquer pourquoi les enseignants pratiquent ou ne pratiquent pas leur religion. Ceci dit, voyons d'un peu plus près la configuration générale des résultats.

Notons tout d'abord que l'analyse n'a considéré que 16 des 23 variables que nous avions soumises au départ. Si elle n'a pas inclus les sept variables suivantes, à savoir le sexe, la scolarité de la mère, la langue d'usage, la scolarité officiellement reconnue et celle effectivement complétée, l'expérience dans l'enseignement ainsi que la disponibilité à changer d'école, c'est que par rapport aux 16 variables retenues, elles n'ajoutaient rien au niveau de la puissance de discrimination de la fonction. Cela est déjà un résultat en soi: certaines variables reliées à la pratique religieuse au niveau d'une analyse univariée ne constituent pas de bons prédicteurs ou de bons facteurs explicatifs de la pratique religieuse lorsque situées les unes par rapport aux autres, dans le cadre d'une analyse multivariée. Ainsi, ce n'est pas la scolarité des sujets, la langue d'usage, l'expérience dans l'enseignement ou même le sexe qui sont les meilleurs prédicteurs de la pratique religieuse des enseignants, mais bien plutôt leur âge. Ceci ne contredit en rien les résultats de l'analyse univariée mais plutôt les pondère et les situe dans un cadre plus vaste.

En effet, les coefficients les plus élevés, sur la fonction discriminante, sont atteints par les variables type d'école préférée, en ce qui a trait à la formation religieuse ou morale (,45), participation à un groupement religieux (-,37), âge (,34) et règle générale concernant la formation religieuse au niveau primaire (,20): toutes les autres variables ont des coefficients faibles ou minimes. Ainsi, les enseignants qui ont donc un score positif élevé à la fonction retenue par l'analyse discriminante, ont tendance à être âgés, membre d'un groupement religieux et désirant une école catholique dans laquelle est dispensée une formation religieuse catholique; au niveau primaire, ils souhaitent que cette formation soit obligatoire pour tous les élèves sans exception.

Ceux qui ont un score négatif élevé, ont tendance à être jeunes, non-membres d'un groupement religieux, et désirent une école neutre; au niveau primaire, ils ne souhaitent aucune formation religieuse, sauf pour les élèves dont les parents en feraient la demande.

Ces résultats correspondent grosso modo à ce que nous révèlent certaines des analyses univariées. Par ailleurs, l'analyse discriminante, en pondérant les diverses variables soumises pour analyse, nous permet de constater qu'un certain nombre de relations observées au niveau des analyses univariées disparaissent ou deviennent faibles lorsque situées dans un ensemble plus large. C'est ainsi qu'on ne peut pas dire que les enseignants pratiquants sont vraiment plus engagés dans leur tâche (le coefficient n'est que

,05), et moins portés à quitter l'enseignement (,04), qu'ils ont vécu leur enfance et leur jeunesse à la campagne (,04) et qu'ils appartiennent davantage à des associations et groupements volontaires (-,04)[1] que leurs collègues non pratiquants. L'on ne peut dire non plus qu'ils ont des origines socio-économiques plus modestes que les non-pratiquants (,08). Ces variables, de même que la variable état civil ou religieux, ne discriminent pas ou très peu les deux groupes étudiés.

Nous avons cherché à savoir jusqu'à quel point la fonction obtenue pour séparer nos deux groupes pouvait prédire le groupe réel d'appartenance des enseignants. Une façon d'évaluer cette puissance prédictive d'une fonction discriminante, consiste à établir le pourcentage des sujets bien catégorisés, c'est-à-dire à compter combien de sujets appartenant au groupe des pratiquants sont effectivement bien catégorisés dans ce groupe et combien de sujets du groupe des non-pratiquants sont bien classés dans ce groupe à partir des scores de chacun obtenus par la fonction discriminante. Les pourcentages nous sont donnés au tableau 46.

---

1. Le signe "-" indique que la relation entre la pratique religieuse et l'appartenance à des associations et groupements volontaires est inversée: ce sont les non-pratiquants qui appartiennent davantage à des associations et groupements volontaires et non pas les pratiquants.

Tableau 46

Classement des individus selon
la fonction discriminante retenue

Groupe de classement	Groupe d'appartenance		Ensemble des sujets
	non-pratiquant (N = 1 359)	pratiquant (N = 1 139)	(N = 2 498)
Non-pratiquant	82%	18%	54%
Pratiquant	23	77	46

Ainsi, nous constatons que 82% des non-pratiquants et 77% des pratiquants ont été, grâce à la fonction discriminante, classés dans leur groupe d'appartenance. Le pourcentage global des sujets bien classés est 80%, ce qui nous apparaît plus que satisfaisant si l'on tient compte du fait qu'avec deux groupes, une répartition au hasard donnerait un pourcentage de bien classés de 50%, chaque sujet ayant une chance sur deux d'être classé dans l'un des deux groupes.

Nous pouvons donc conclure que la fonction discriminante retenue a une réelle puissance de discrimination (41%) et aussi une grande puissance prédictive (80%). Elle nous indique que le type d'école préféré, en ce qui a

trait à la formation religieuse, l'appartenance à des groupements religieux, l'âge et la règle concernant la formation religieuse au niveau primaire sont les corrélats les plus substantiels de la pratique religieuse au sein de la population rejointe par notre enquête.

CHAPITRE IV

LE PORTRAIT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DU QUEBEC

Faits saillants:

- *Le personnel enseignant compte 19% de ses membres dont la mère a déjà enseigné et 2% dont le père a déjà enseigné.*
- *Presque la moitié du corps enseignant actuel (46%) a déjà été, au cours de son adolescence, moniteur de terrains de jeux ou a exercé, au début de sa vie adulte, certaines responsabilités auprès des jeunes. 27% ont été moniteurs pendant l'adolescence et 32% ont assumé diverses responsabilités, dont des activités dans le milieu de l'enseignement, au début de leur vie adulte.*
- *Pour la très grande majorité (79%) des répondants, l'enseignement constitue la seule et unique carrière. Seulement 13% des enseignants actuels ont exercé un autre métier avant d'enseigner, et ce, pour plus de deux ans. Par ailleurs 53% des enseignants au secondaire professionnel ont exercé un autre emploi avant d'enseigner, et ce, pendant de nombreuses années.*
- *Le personnel enseignant a eu, dans son ensemble, tendance à choisir l'enseignement comme carrière assez tôt dans la vie. En effet, 63% des professeurs ont opté pour l'enseignement avant, pendant ou à la fin des études secondaires. Les femmes et le personnel enseignant du niveau primaire ont davantage choisi l'enseignement tôt dans l'existence.*
- *Les trois quarts des enseignants ne remettent pas en cause leur décision et le choix fait d'enseigner. 14% des enseignants ne savent pas s'ils prendraient la même décision aujourd'hui et 11% feraient un choix différent.*

- *Il y a autant d'enseignants qui ont été attirés par une autre profession avant de débuter dans l'enseignement qu'il y en a qui ne l'ont pas été. Par ailleurs, l'attirance pour d'autres professions diminue une fois la carrière dans l'enseignement débutée. En effet, 60% des enseignants ont déclaré qu'une fois dans l'enseignement, ils ont peu ou pas du tout été attirés par une autre profession; 18% l'ont été plus ou moins et 22% l'ont été assez et beaucoup.*
- *Pour 81% du personnel enseignant, l'enseignement engendre davantage de tension nerveuse que d'autres carrières professionnelles. Pour 77% des répondants, il exige plus d'aptitudes au plan des relations humaines. C'est un métier moins monotone selon 59% des sujets, moins prestigieux selon 46%, et plus facile à combiner avec la vie familiale aux dires de 53% des enseignants. Telle est en gros la représentation de l'enseignement que se font les enseignants.*
- *Les deux tiers (65%) du personnel enseignant marié ont une conjointe ou un conjoint occupant un emploi à temps plein et rémunéré. Huit enseignantes sur dix (parmi celles qui sont mariées) ont un conjoint qui a un emploi à temps complet. 42% des hommes mariés ont une conjointe qui travaille à temps plein.*
- *35% des enseignants dont le conjoint travaille à temps plein partagent la même profession, c'est-à-dire l'enseignement, avec leur conjoint.*

- *La très grande majorité, 86% des enseignants, nous ont déclaré ne pas exercer de métier parallèle rémunéré. Parmi les 14% d'enseignants qui exercent un métier parallèle, notons qu'un bon nombre (47%) exercent ce métier au niveau de l'éducation des adultes (37%) ou en éducation en général (10%). L'exercice d'un métier parallèle rémunéré est donc peu répandu au sein du personnel enseignant et, lorsqu'il existe, il n'est pas très loin de l'éducation: enseignement au niveau de l'éducation des adultes pour l'ensemble et pratique d'un métier pour les enseignants du secteur professionnel.*

- La plupart des enseignants (61%) n'ont jamais enseigné à un autre niveau que celui où ils travaillent présentement. 62% n'ont jamais donné de cours au niveau de l'éducation des adultes, alors que 31% l'ont fait occasionnellement, souvent ou très souvent depuis le début de leur carrière.
- 19% des enseignants rejoints par notre enquête ont été déclassifiés ou décertifiés: 10% ont été déclassifiés, 7% ont été décertifiés et 2% ont été à la fois décertifiés et déclassifiés[1].
- 61% des sujets n'ont jamais, au cours des cinq dernières années, occupé un poste électif au sein de leur syndicat; 15% l'ont fait une année, 9% deux, et 8% plus de deux années.
- Les trois quarts (77%) des enseignants se disent engagés fortement (51%) ou très fortement (26%) par rapport à leur tâche. A peine 1% se déclarent peu ou très peu engagés et 21% se disent moyennement engagés.
- Une légère majorité (55%) des enseignants projettent de faire dans l'avenir ce qu'ils font présentement. 15% désirent davantage de responsabilités pédagogiques et près de 20% souhaitent quitter l'enseignement et la classe pour une carrière administrative dans une commission scolaire ou pour un organisme d'éducation autre qu'une commission scolaire. Enfin, 11% désirent quitter complètement, pour une raison ou une autre, le domaine de l'enseignement et de l'éducation.
- Près de 60% des enseignants ont entre 15 et 17 ans de scolarité officiellement reconnue. Le quart du personnel (26%) a 14 ans ou moins de scolarité et 16% ont 18 années et plus de scolarité officiellement reconnue. Les enseignants et le personnel enseignant du niveau secondaire sont plus scolarisés que les enseignantes et le personnel enseignant du niveau primaire.

---

1. Ces résultats sous-estiment ou sur-estiment probablement le nombre réel des enseignants qui ont été déclassifiés ou décertifiés et ce, pour diverses raisons.

- 62% des enseignants francophones possèdent un brevet A général (13%), un brevet A option (22%) ou un brevet d'enseignement spécialisé (27%). 4% ont un permis de probation. D'autre part, près de la moitié (49%) ont un diplôme autre que la qualification légale. En effet, 32% ont un baccalauréat, 8% une licence et 3% possèdent une maîtrise ou un doctorat et 6% détiennent un autre type de diplôme. Ces diplômes, les répondants les ont obtenus en pédagogie (9%), en sciences de l'éducation (15%), dans une discipline d'enseignement (19%) ou dans un autre domaine (6%).
- 60% des enseignants rejoints par notre enquête ont plus de 10 ans d'expérience; 24% ont entre 6 et 10 ans d'expérience. Peu d'enseignants débutent dans l'enseignement: à peine 16% ont 5 ans ou moins d'expérience et seulement 7% des répondants sont dans leur première ou seconde année d'expérience.

- La plupart (48%) des enseignants demeurent relativement près de leur école (à deux milles ou moins). Le tiers (32%) habite à plus de cinq milles.
- Les deux tiers (65%) du corps enseignant habitent présentement à moins de 30 milles d'un campus universitaire.
- La très grande majorité des enseignants (83%) ont reçu, avant de débuter dans l'enseignement, une formation en pédagogie ou en sciences de l'éducation. Parmi ceux-ci, les deux tiers (65%) ont obtenu leur formation au sein d'une école normale. L'univereité a été le lieu de formation initiale pour 27% de ceux qui ont une formation pédagogique. De plus, 4% ont eu une formation à la fois à l'univereité et à l'école normale.
- 8 enseignants sur 10 se sont, à un moment ou l'autre depuis leur début dans la carrière, inscrits à des cours ou des programmes de perfectionnement. C'est surtout à l'univereité que le personnel enseignant présentement en exercice s'est perfectionné. A la suite de ce perfectionnement, 21% des enseignants se sont vu reconnaître une année de scolarité supplémentaire, 17% deux années, 12% trois années et 11% quatre années et davantage.

Introduction

Si le personnel enseignant qui oeuvre dans les écoles primaires et secondaires du Québec peut être défini sur le plan démographique de même que sur le plan de certaines caractéristiques socio-culturelles, il est fort utile aussi d'en faire le portrait sur le plan des caractéristiques professionnelles. En effet, le portrait d'un corps enseignant, tout en s'appuyant sur les données démographiques et socio-culturelles usuelles, doit particulièrement s'attarder aux paramètres professionnels qui définissent et structurent la tâche et la carrière de l'enseignant québécois.

Situer le corps enseignant rejoint par notre enquête par rapport à la profession qu'il exerce et analyser son statut actuel, tels sont les deux principaux objectifs de ce chapitre. La première section de ce chapitre scrute donc le profil de carrière, l'investissement dans la tâche et les aspirations professionnelles des répondants et la seconde est axée davantage sur une clarification du statut actuel des enseignants, statut qui est cerné à l'aide des variables ou paramètres suivants: l'enseignement à plein temps ou à temps partiel, les années de scolarité reconnues officiellement et effectivement complétées par les enseignants, la qualification légale, les diplômes obtenus, le nombre d'années d'expérience, la distance géographique entre le lieu de résidence et l'école, celle entre le lieu de résidence et un campus universitaire, ainsi que, en dernier lieu, la formation initiale reçue et le perfectionnement vécu depuis le début de la carrière.

PREMIERE SECTION: Profil de carrière, investissement dans la tâche et aspirations professionnelles

Nous avons tenté d'organiser l'ensemble du matériel contenu dans cette partie du chapitre selon un schéma chronologique. Il nous a semblé, en effet, intéressant de présenter les données et les principaux résultats de notre enquête en fonction des grandes étapes de la carrière enseignante. C'est ainsi que nous allons d'abord centrer notre intérêt sur certaines réalités existantes (ou non) avant le début de la carrière, réalités qui peut-être ont eu une influence sur le choix de l'enseignement comme profession. Ces réalités sont: la présence d'un parent dans l'enseignement, la participation de l'enseignant à des activités de jeunesse et l'exercice d'autres emplois rémunérés à temps plein avant l'enseignement. L'étude de ces variables peut parfois nous aider à mieux connaître ceux qui se sont destinés à l'enseignement.

Nous nous attarderons ensuite à la décision d'enseigner prise un jour par les répondants. Nous tâcherons de savoir quand cette décision fut prise, si elle est maintenue aujourd'hui et si, au moment où elle fut prise, tout comme aujourd'hui, les répondants ont été et sont attirés par d'autres professions. Nous compléterons notre analyse du choix vocationnel en interrogeant les sujets sur la représentation qu'ils se font de l'enseignement comparativement aux autres carrières. Cette comparaison portera sur les dimensions suivantes de l'activité professionnelle: le

prestige, la fatigue physique, la tension nerveuse, la monotonie, le temps libre, les aptitudes au plan des relations humaines et la compatibilité avec la vie familiale.

Nous aborderons ensuite l'analyse d'un certain nombre de phénomènes utiles pour une meilleure compréhension de la carrière enseignante. Ces phénomènes sont: la présence du conjoint dans l'enseignement, l'exercice de métiers parallèles rémunérés, la pratique de l'enseignement à un ou d'autres niveaux d'enseignement ou aux adultes, la participation sur le plan syndical et enfin l'engagement dans la tâche. Ne serait-ce que pour infirmer ou confirmer certains mythes qui circulent dans l'opinion publique au sujet du corps enseignant, nos résultats valent la peine d'être rapportés le plus fidèlement possible.

Nous conclurons cette partie en constatant quels projets d'avenir font les enseignants sur le plan professionnel. Nous nous attarderons alors particulièrement à ceux qui désirent quitter complètement l'enseignement.

La présence d'un ou des parents dans l'enseignement

Nous voulions savoir si le fait d'avoir eu un parent immédiat dans le métier avait pu influencer le choix de la carrière enseignante par les répondants. Il semble que oui, puisque le personnel enseignant

compte 19% de ses membres dont la mère a déjà enseigné et 2% dont le père a déjà enseigné. Ces pourcentages nous semblent assez élevés, nous n'avons cependant aucune donnée historique qui nous permette de situer ce résultat dans un contexte plus large. La proportion plus élevée des mères enseignantes s'explique aisément étant donné le taux traditionnellement élevé de féminisation du personnel enseignant au Québec. Notons cependant, comme nous l'avons constaté dans le chapitre II, que nos données diffèrent peu de celles de la France, où 23% des professeurs du second degré sont des filles ou fils d'enseignant.

Les variables de base ne sont pas reliées, ou le sont très faiblement, à la variable parents dans l'enseignement. Par ailleurs, constatons que le fait d'avoir eu un parent dans l'enseignement n'a pas rendu les enseignants rejoints par notre enquête moins attirés vers une autre carrière que l'enseignement. Cela ne les a pas non plus amenés à choisir l'enseignement plus tôt que les autres enseignants. Il n'y a pas non plus de lien entre la présence d'un parent dans l'enseignement et le maintien ou non de la décision d'enseigner.

La participation à des activités de jeunesse

Au moment de la construction du questionnaire, une de nos interrogations portait sur le type de participation sociale des enseignants

au cours de leur adolescence et au début de leur vie adulte. Nous étions d'abord intéressés à la valeur prédictive de ces dimensions. Ryan (1960), en effet, a constaté que les professeurs qui s'étaient occupés d'enfants plus jeunes qu'eux au cours de leur jeunesse, avaient plus de succès que d'autres dans l'enseignement. D'autre part, nous désirions savoir si le personnel enseignant avait tendance à se recruter davantage parmi des adolescents portés à s'occuper d'enfants à travers, par exemple, des fonctions de moniteurs de terrains de jeux ou de colonies de vacances. Nous nous demandions aussi si le contact avec les jeunes et l'expérience prise auprès d'eux au cours de l'adolescence pouvaient influer d'une certaine manière sur le choix vocationnel. Nous n'avons malheureusement pas de données comparatives nous permettant de situer le personnel enseignant par rapport à d'autres groupes occupationnels et donc de pondérer cette variable par rapport à d'autres en ce qui a trait au choix vocationnel.

Cependant, il nous semble intéressant de souligner (voir tableau 47) que presque la moitié du corps enseignant actuel (46%) a déjà été, au cours de son adolescence, moniteur de terrains de jeux ou a exercé, au début de sa vie adulte, certaines responsabilités auprès des jeunes. 28% ont été moniteurs pendant l'adolescence (item 123) et 32% ont assumé diverses responsabilités au début de leur vie adulte (item 124). Parmi ces

responsabilités, certaines s'apparentaient, si l'on se fie aux spécifications des répondants inscrites sur le questionnaire, à l'enseignement et au soin général des enfants[1].

Toutes les variables de base, sauf le secteur d'enseignement qui ne l'est pas du tout (privé et public au niveau secondaire), sont légèrement associées à la participation du personnel enseignant dans des activités de jeunesse. En effet, les hommes, davantage que les femmes, semblent s'être engagés auprès des jeunes au cours de leur adolescence et au début de leur vie adulte (C = ,16). Le personnel enseignant au niveau secondaire a lui aussi tendance, un peu plus que celui du niveau primaire, à s'être engagé dans des activités de jeunesse avant son entrée dans la carrière (C = ,10). Lorsque nous isolons l'effet de la variable niveau d'enseignement, la relation observée entre le sexe et la participation à des activités de jeunesse se maintient tout en ne devenant pas plus forte. Il existe aussi une légère différence entre francophones et anglophones sur cette question, ces derniers ayant participé un peu plus à des activités de jeunesse (C = ,11).

---

1. Une hypothèse intéressante à poursuivre et que nous suggèrent nos données est la suivante: ceux qui choisissent l'enseignement (et probablement ceux qui choisissent d'autres métiers du même type) sont des gens davantage intéressés par les personnes que par les choses. Pour une discussion de la notion d'orientation vers les personnes en rapport avec l'intérêt des jeunes pour les sciences, voir Winsberg et Ste-Marie (1978).

Tableau 47

Participation des enseignants à des activités de jeunesse au cours de l'adolescence ou au début de la vie adulte

Catégories	Fréquence simple (N = 2 750)
Aucune participation	54%
Au cours de l'adolescence seulement, moniteurs de terrains de jeux ou de colonies de vacances	14
Au début de la vie adulte seulement, activité dans le milieu de l'enseignement	3
Au début de la vie adulte seulement, garde d'enfant	2
Au début de la vie adulte seulement, diverses activités	13
Moniteur au cours de l'adolescence et, au début de la vie adulte, activité dans le milieu de l'enseignement	2
Moniteur au cours de l'adolescence et, au début de la vie adulte, garde d'enfants	12

L'exercice d'un ou d'autres emplois avant d'enseigner

Vient-on à l enseignement directement après ses études ou s'y engage-t-on après avoir expérimenté autre chose? Pour la très grande majorité (79%) des répondants, l'enseignement constitue la seule et unique carrière[1]. Ceux qui ont expérimenté autre chose que l'enseignement peuvent être divisés en deux sous-groupes: le sous-groupe de gens qui ont pratiqué un autre métier durant une année ou deux (8%) et le sous-groupe de ceux qui ont exercé un autre métier pour plus de deux ans avant d'enseigner (13%).

Ainsi qu'en témoignent les données rapportées dans le tableau 48, les hommes, davantage que les femmes, ont exercé un autre métier avant de s'adonner à temps plein à l'enseignement. La relation entre le sexe et l'exercice d'autres emplois avant d'enseigner est appréciable (C = ,22). Toute proportion gardée, cependant, il y a deux fois plus d'hommes que de femmes qui ont exercé un autre emploi avant l'enseignement.

---

1. A cet égard, soulignons que certains s'interrogent sur les implications d'un tel phénomène. En effet, on peut se demander quelle image de la société peuvent transmettre aux enfants et aux adolescents des gens qui n'auront connu, comme étudiants d'abord, comme professeurs ensuite, qu'une institution sociale, c'est-à-dire l'école. Lorsque certains reprochent à l'école d'être coupée de la "vraie vie", ne soulignent-ils pas plus ou moins implicitement que cela est presque inévitable dans la mesure où la très grande majorité du personnel enseignant n'a pas vraiment dépassé les murs de l'école. De Landsheere (1976) s'interroge sur cette question et suggère des modifications à la formation des maîtres (stages obligatoires dans un autre secteur institutionnel que l'école) et dans le plan de carrière (congé sabbatique aussi ailleurs que dans le domaine de l'enseignement).

Tableau 48

Relation entre le sexe et l'exercice

d'un ou d'autres emplois avant d'enseigner

L'exercice d'un ou d'autres emplois avant d'enseigner	Féminin (N = 1 762)	Masculin (N = 993)	Ensemble des sujets (N = 2 755)
Non	85%	66%	78%
Oui	15	34	22
TOTAL	100	100	100

x^2 = 140 p = ,00 C. = ,22

Par ailleurs, neuf professeurs (88%) sur dix, au niveau primaire, n'ont pas connu ou expérimenté un autre métier que l'enseignement, alors que tout près d'un enseignant sur trois (29%) au niveau secondaire l'a fait (voir tableau 49). La relation entre le niveau d'enseignement et l'exercice d'un ou d'autres emplois avant d'enseigner est appréciable (C = ,20)[1]. Elle devient substantielle (C = ,32) lorsque nous décomposons le niveau secondaire en secondaire général et secondaire professionnel (tableau 50). Nous découvrons alors qu'il n'y a que peu de différences entre les enseignants du niveau primaire et du secondaire général. Par contre, des différences substantielles existent entre, d'une part, les professeurs du secon-

1. Rappelons au lecteur que nous considérons comme substantiels, les liens dont le coefficient de corrélation est supérieur à ,30 et de faibles ceux dont le coefficient est inférieur à ,15. Nous avons qualifié d'appréciables les liens se situant entre ces deux pôles, le terme d'appréciable étant synonyme de sensible ou visible plutôt que d'important.

daire professionnel (où une légère majorité du personnel (53%) a exercé un ou d'autres emplois avant d'enseigner) et ceux du secondaire général et du niveau primaire, d'autre part. En fait, ce qui joue ici, c'est la distinction général-professionnel au niveau secondaire.

Ces résultats ne sont pas vraiment surprenants dans la mesure où nous reconnaissons que l'un des critères probables de la sélection d'un enseignant oeuvrant dans le secteur professionnel est sa connaissance et son expérience du métier auquel il prépare les jeunes. Il est fort probable que les commissions scolaires recrutent leur personnel enseignant pour le secteur professionnel en tenant compte de ce critère. En tout cas, nos données indiquent qu'une légère majorité de ceux qui oeuvrent dans le domaine professionnel ont expérimenté un autre métier avant d'enseigner.

Soulignons que, lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, la relation observée entre le sexe et l'exercice d'un ou d'autres emplois avant d'enseigner demeure mais s'affaiblit quelque peu: elle devient minime ($C = ,11$) au primaire et demeure appréciable au secondaire ($C = ,17$). La tendance, aux deux niveaux d'enseignement, demeure la même: les hommes, davantage que les femmes, ont exercé un autre métier avant d'enseigner au niveau primaire ou secondaire.

Tableau 49

Relation entre le niveau d'enseignement et

l'exercice d'un ou d'autres emplois avant d'enseigner

L'exercice d'un ou d'autres emplois avant d'enseigner	Primaire (N = 1 276)	Secondaire (N = 1 488)	Ensemble des sujets (N = 2 764)
Non	88%	71%	79%
Oui	12	29	21
TOTAL	100	100	100

x^2 118 p = ,00 C ,20

Tableau 50

Relation entre le niveau d'enseignement et l'exercice

d'un ou d'autres emplois avant d'enseigner

L'exercice d'un ou d'autres emplois avant d'enseigner	Primaire (N = 1 259)	Secondaire général (N = 1 060)	Secondaire professionnel (N = 428)	Ensemble des sujets (N = 2 747)
Non	88%	80%	47%	79%
Oui	12	18	53	21
TOTAL	100	100	100	100

x^2 = 320 p = ,00 C = ,32

Par ailleurs, il n'y a pas de lien entre le secteur d'enseignement (privé et public, au niveau secondaire) et l'exercice d'un emploi avant d'enseigner. Par contre, francophones et anglophones ont eu des comportements légèrement différents en ce domaine. En effet, plus du tiers (36%) des répondants anglophones nous ont déclaré avoir exercé un emploi avant d'enseigner, alors que seulement 19% du personnel enseignant francophone a vécu une telle expérience. Cette relation est faible (C = ,13). Il y a cependant, toute proportion gardée, presque deux fois plus d'anglophones que de francophones qui ont exercé un autre emploi avant d'enseigner. A quoi cela tient-il? Nous ne savons au juste. Il est possible que la croissance rapide du système scolaire francophone au cours des années 50 et 60 a fait en sorte que le marché de l'emploi dans l'enseignement, du côté francophone, penchait nettement du côté de la demande, alors que cela était moins le cas du côté anglophone.

Si les variables de base discriminent quelque peu quant au fait d'avoir exercé ou non un emploi avant d'enseigner, elles discriminent aussi quant à la durée de l'exercice de cet emploi. Considérons, comme hypothèse de travail, qu'après deux années, une personne s'engage dans un métier. Elle a eu le temps d'en apprendre les caractéristiques et de se situer par rapport à celles-ci. Nos données indiquent que, parmi celles et ceux qui ont exercé un métier avant d'enseigner, les hommes ont eu tendance, davantage que les femmes, à l'exercer longtemps. En effet, 48% des femmes n'ont pas travaillé pour plus de deux ans avant d'enseigner, alors que 71% des

hommes qui ont travaillé dans un secteur autre que l'enseignement l'ont fait pendant au moins trois ans; 25% des hommes ont d'ailleurs exercé un autre métier pendant plus de dix ans. La relation entre le sexe et la durée de l'exercice d'un autre emploi est appréciable (C = ,22).

La différence observée entre les hommes et les femmes disparaît au niveau primaire et se maintient au niveau secondaire lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement. Cela indique qu'au niveau secondaire, les femmes ont légèrement plus tendance que les hommes à venir directement à l'enseignement après leurs études (C = ,20).

Par ailleurs, s'il y a un lien entre le niveau d'enseignement et la durée de l'exercice d'un emploi avant d'enseigner, ce lien devient substantiel lorsque nous décomposons le niveau secondaire en secondaire général et secondaire professionnel (C = ,36). Ainsi que le révèle le tableau 51, le personnel enseignant du secondaire professionnel a accumulé nettement plus d'années d'expérience dans un autre métier avant d'enseigner que sa contrepartie du niveau primaire et du secondaire général.

En effet, 49% du personnel enseignant au secondaire professionnel qui a connu un autre métier avant d'enseigner l'a pratiqué pendant plus de cinq années, alors que près de six enseignants sur dix du niveau primaire (56%) qui ont exercé un métier avant d'enseigner l'ont fait pendant deux

années ou moins. S'il y a peu de différences entre les enseignants du niveau primaire et du secondaire général, il y en a entre le personnel du secondaire professionnel et tout le reste du corps enseignant.

Enfin, remarquons que ni la langue d'usage ni le secteur d'enseignement (privé et public, au niveau secondaire) ne sont associés à la durée de l'exercice d'un emploi avant d'enseigner.

Le choix de la carrière enseignante

Dans les pages précédentes, nous avons exploré un certain nombre de facteurs qui ont pu influencer le choix de la carrière enseignante. Nous avons aussi cherché à savoir s'ils opéraient tous de la même façon par rapport aux divers sous-groupes constitués à l'aide de nos variables de base. Nous voulons maintenant nous attarder davantage à la décision du choix proprement dit de la carrière enseignante, au moment où cela s'est produit et à l'attirance vers d'autres professions avant et depuis l'entrée dans l'enseignement.

La décision d'enseigner

Nous avons demandé au personnel enseignant de nous indiquer à quel moment le choix de l'enseignement comme carrière s'était fixé. Les réponses à cette question indiquent que, pour 20%, cette décision s'est

Tableau 51

Relation entre le niveau d'enseignement et la durée de l'exercice d'un ou d'autres emplois avant d'enseigner

Durée	Primaire (N = 146)	Secondaire général (N = 208)	Secondaire professionnel (N = 222)	Ensemble des sujets (N = 576)
1 an	36%	28%	10%	23%
2 ans	20	20	12	17
3 ans	11	15	11	13
4 ou 5 ans	15	12	18	15
6 à 10 ans	12	13	18	14
11 à 15 ans	3	7	9	7
16 ans ou plus	3	6	22	11
TOTAL	100	100	100	100

$X^2 = 84$ $p = ,00$ $C = ,36$

prise et le choix s'est fixé pendant ou à la fin des études primaires et que, pour 43%, la décision a été prise pendant ou à la fin des études secondaires. Donc, pour les deux tiers du personnel enseignant présentement en exercice, le choix vocationnel s'est réalisé relativement tôt. 16% des répondants ont opté pour l'enseignement pendant ou à la fin de leurs étu-

des collégiales et 11% ont fait le même choix après être entrés à l'université. Seulement 6% ont opté pour l'enseignement après avoir expérimenté un autre type de travail.

Par ailleurs, les trois quarts des enseignants (74%) ne remettent pas en cause leur décision et le choix fait. 14% des enseignants ne savent pas s'ils prendraient la même décision aujourd'hui et 11% feraient un choix différent. Il nous est impossible d'évaluer (sinon dans l'absolu) l'importance de la remise en question du choix de la carrière chez les enseignants; nous ne disposons pas de données nous permettant de situer, sur cette question, le corps enseignant par rapport à d'autres groupes occupationnels comparables.

Soulignons qu'il est probablement tout à fait normal qu'en cours de route l'individu engagé dans une occupation s'interroge sur le choix fait et sur ce qu'aurait pu être sa vie adulte s'il avait fait un choix différent. En ce sens, le fait que 14% des répondants nous disent ne pas savoir s'ils reprendraient la même décision si c'était à refaire ne doit pas surprendre. Quant aux 11% qui feraient un choix différent, nous y reviendrons un peu plus loin lorsque nous étudierons en profondeur les projets d'avenir du personnel enseignant.

Il est intéressant de constater que le maintien de la décision d'embrasser la carrière enseignante est associé de façon appréciable à une représentation positive de l'enseignement, et particulièrement des dimensions prestige et absence de monotonie. Cela semble indiquer que ceux qui ne remettent pas en cause leur choix de carrière sont ceux qui y trouvent, davantage que les autres, des récompenses comme le prestige et l'absence de monotonie dans la tâche (voir les tableaux 127 à 132 de l'appendice B). Par ailleurs, ainsi qu'en témoignent les données contenues dans le tableau 52, le maintien de cette décision est substantiellement lié à un engagement fort dans la tâche: les professeurs qui remettent en cause le choix de l'enseignement comme carrière semblent moins engagés dans leur tâche que leurs collègues convaincus d'avoir fait le bon choix vocationnel.

L'attirance vers d'autres professions

En général, lorsqu'une personne tente de décider d'une orientation professionnelle, elle soupèse à la fois une série d'éléments qui la concernent (aptitudes, valeurs, attitudes, tempérament, etc.) et elle cherche ensuite à évaluer ces éléments en fonction de la meilleure jonction possible avec une profession donnée. Elle est ainsi amenée à se situer par rapport à plusieurs champs d'activité professionnelle. Le choix n'est pas toujours facile, l'attirance pour plusieurs professions étant

parfois grande. Quelquefois, la personne ordonnera ces choix et tentera sa chance en fonction de son premier choix d'abord puis, si nécessaire, en fonction de son deuxième, et ainsi de suite[1].

Nous n'avons pas demandé aux enseignants dans quelle mesure l'enseignement constituait leur premier, deuxième ou troisième choix[2]. Nous leur avons plutôt demandé si, avant de débuter dans l'enseignement, ils avaient été attirés par d'autres professions. Les résultats révèlent que 36% ont été assez ou beaucoup attirés par d'autres professions, 26% l'ont été plus ou moins et 35% peu ou pas du tout. Bref, nous avons, sur cette question, une distribution presque normale; il y a autant d'enseignants qui ont été attirés par une autre profession qu'il y en a qui ne l'ont pas été. N'oublions pas que 21% des répondants ont effectivement exercé une autre profession avant l'enseignement.

---

1. Les jeunes qui, aujourd'hui, s'inscrivent simultanément à plusieurs facultés universitaires expérimentent ce processus.

2. Il n'est pas certain que les réponses des enseignants auraient été valides, c'est-à-dire conformes à ce que nous voulions mesurer si nous leur avions posé la question telle quelle. Certains auraient eu tendance, du moins on peut en faire l'hypothèse, à déclarer que l'enseignement constituait leur premier choix afin de ne pas avoir à avouer y être venu après avoir tenté leur chance dans un autre champ d'activité, de crainte qu'un tel aveu ne soit mal perçu. Les enseignants sont, à juste titre, sensibles à l'image que l'ensemble de la population a d'eux. Par ailleurs, aucune donnée scientifique ne nous permet de dire que, parmi les professeurs actuels, ceux pour qui l'enseignement n'était qu'un deuxième choix, sont de moins bonne qualité et sont moins persévérants que leurs confrères. Ainsi que l'observent Baby, Bélanger et Ouellet (1969), "il n'y a pas de réponse à cette question, seulement des opinions" (1969: p. 4).

Tableau 52

Relation entre le maintien de la décision d'embrasser la carrière enseignante et l'engagement dans la tâche

Engagement dans la tâche	Maintien de la décision d'embrasser la carrière enseignante					
	Non, certainement pas (N=79)	Non, probablement pas (N=228)	Je ne sais pas (N=394)	Oui, probablement (N=973)	Oui, certainement (N=1 076)	Ensemble des sujets (N=2 750)
Très peu ou peu engagé	11%	5%	2%	1%	*	1%
Moyennement engagé	47	42	33	21	11	21
Fortement engagé	25	39	48	55	53	51
Très fortement engagé	17	14	17	23	36	26
TOTAL	100	100	100	100	100	100

r = ,31

* ≤ ,05

Nous avons aussi demandé au personnel enseignant si, une fois dans l'enseignement, il avait été attiré par d'autres professions. La réponse donnée à cette question par l'ensemble indique que l'attirance pour d'autres professions semble diminuée une fois la carrière dans l'enseignement débutée[1]. En effet, 60% des enseignants nous ont déclaré qu'une fois dans l'enseignement, ils ont peu ou pas du tout été attirés par une autre profession. Par ailleurs, 22% l'ont été assez et beaucoup et 18% plus ou moins.

Nous avons, par ailleurs, cherché à savoir si l'attirance vers d'autres professions était associée d'une façon ou d'une autre au moment du choix de l'enseignement comme carrière. Nous soulignons le mot association car il nous est impossible de démêler les relations causales. En effet, il est probable que le fait de choisir l'enseignement tôt dans la vie immunise, en quelque sorte, contre l'attirance vers d'autre professions. Il est possible aussi que cette attirance vers d'autres professions empêche de prendre une décision définitive et donc retarde le choix vocationnel. Il y a fort probablement réciprocité et interaction de ces variables. Nous n'avons cherché qu'à mesurer l'ampleur de leur association dans le contexte de ce volume.

---

1. Nous disons "semble" diminuer, car il se peut que ceux qui ont quitté l'enseignement étaient déjà fortement attirés par d'autres professions au moment de leur entrée dans la carrière enseignante.

Ainsi que nous pouvons l'observer dans le tableau 53, il y a une relation substantielle (C = ,43) entre le moment du choix de l'enseignement comme carrière et l'attirance vers d'autres professions avant d'enseigner. Plus l'attirance a été grande, plus la décision est tardive, ou vice versa.

Le même phénomène apparaît lorsque nous croisons le moment du choix de l'enseignement avec l'attirance vers d'autres professions depuis le début de l'exercice de l'enseignement. Plus la décision d'enseigner a été prise tôt, moins les enseignants se déclarent attirés par d'autres professions depuis leur entrée dans l'enseignement. Ici, il n'y a pas de doute sur la direction de la relation causale, à cause du facteur chronologique. S'il y a causalité, c'est dans le sens indiqué: la précocité de la décision semble immuniser contre l'attirance vers d'autres professions. La relation entre le moment du choix de l'enseignement et l'attirance vers d'autres professions depuis le début dans l'enseignement est appréciable (C = ,26).

Ainsi que nous l'avons fait pour toutes les autres variables à l'étude, nous avons cherché à savoir si les variables de base influencaient, d'une façon ou d'une autre, la distribution des réponses sur les questions portant sur le choix de la carrière enseignante et l'attirance vers d'autres professions.

Par rapport au moment du choix de la profession enseignante, les hommes et les femmes diffèrent, ainsi que nous pouvons le constater à la lecture du tableau 54, de façon substantielle. En effet, les enseignantes ont eu tendance à choisir l'enseignement plus tôt dans leur vie et dans leur carrière scolaire que les enseignants. La majorité de ces derniers (54%) n'ont opté pour l'enseignement que pendant ou après leurs études collégiales, alors que le quart (26%) des enseignantes avaient fait leur choix au cours de leur enfance ou pendant ou à la fin de leurs études primaires. Se pourrait-il que les enseignantes intériorisent très tôt la division sociale du travail en fonction du sexe et donc se portent tôt vers l'enseignement et ce, d'autant plus facilement que, pendant leurs études primaires, ce sont des femmes qui leur ont enseigné et, par le fait même, transmis l'image de l'enseignement comme métier féminin? Nos données appuient une telle hypothèse. De plus, lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, la relation observée entre le sexe et le moment du choix de l'enseignement comme carrière demeure substantielle (C = ,28 au niveau primaire et ,32 au niveau secondaire).

D'autre part, il y a aussi des différences substantielles entre les niveaux d'enseignement eu égard au moment du choix de l'enseignement comme carrière (tableau 55). En effet, le personnel enseignant du niveau secondaire a eu tendance à opter pour l'enseignement plus tard que celui du niveau primaire. Cela se vérifie encore plus clairement si nous décom-

Tableau 53

Relation entre le moment du choix de l'enseignement comme carrière

et l'attirance vers d'autres professions avant d'enseigner

Attirance vers d'autres professions	Au cours de l'enfance (N=219)	Pendant ou à la fin des études primaires (N=344)	Pendant ou à la fin des études secondaires (N=1 202)	Pendant ou à la fin des études collégiales (N=442)	Pendant ou à la fin des études universitaires (N=296)	Après une expérience de travail (N=158)	Autre (N=103)	Ensemble des sujets (N=2 764)
Pas du tout	47%	43%	20%	9%	6%	6%	4%	20%
Peu	20	19	17	10	6	6	5	14
Plus ou moins	20	23	31	29	22	18	17	27
Assez	10	10	21	33	36	30	30	23
Beaucoup	3	5	11	19	29	40	44	16
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100

$x^2 = 636$ p = ,00 C = ,43

posons le niveau secondaire en secondaire général et en secondaire professionnel. En effet, nous observons alors que ceux qui ont entrepris une carrière dans l'enseignement après une autre expérience de travail oeuvrent plus souvent que les autres au niveau secondaire dans le secteur professionnel. Ces résultats sont tels que nous pouvions nous y attendre.

Par ailleurs, il y a une relation appréciable (C = ,20) entre la langue d'usage et le moment du choix de l'enseignement comme carrière. Ce qui différencie les deux groupes linguistiques en ce domaine est ceci: les anglophones (26%) ont pris la décision d'enseigner pendant ou à la fin de leurs études universitaires beaucoup plus souvent que leurs collègues francophones (8%), la plupart de ces derniers ayant décidé (82%) avant l'entrée à l'université. Pourquoi cette différence entre les groupes linguistiques? Nous ne pouvons présentement répondre à cette question.

Soulignons, en dernier lieu, qu'il n'y a pas de relation entre le personnel enseignant du secteur public et celui du secteur privé sur cette question.

Si les enseignantes constituent le groupe qui a pris le plus tôt la décision d'enseigner, un peu plus d'enseignantes que d'enseignants ont déclaré qu'elles prendraient probablement et certainement la même décision si c'était à refaire. La relation observée est cependant faible (C = ,10).

Tableau 54

Relation entre le sexe et le moment

du choix de la carrière enseignante

Moment du choix de l'enseignement	Féminin (N = 1 762)	Masculin (N = 996)	Ensemble des sujets (N = 2 758)
Au cours de l'enfance	11%	2%	8%
Pendant ou à la fin des études primaires	16	5	12
Pendant ou à la fin des études secondaires	50	31	43
Pendant ou à la fin des études collégiales	11	25	16
Pendant ou à la fin des études universitaires	6	19	11
Après une expérience de travail	3	10	6
Autre	3	6	4
TOTAL	100	100	100

x^2 = 451 p = ,00 C = ,37

Tableau 55

Relation entre le niveau d'enseignement et le moment du choix de la carrière enseignante

Moment du choix de l'enseignement	Primaire (N = 1 261)	Secondaire général (N = 1 056)	Secondaire professionnel (N = 423)	Ensemble des sujets (N = 2 740)
Au cours de l'enfance	12%	5%	4%	8%
Pendant ou à la fin des études primaires	18	9	6	43
Pendant ou à la fin des études secondaires	50	42	28	43
Pendant ou à la fin des études collégiales	13	20	16	16
Pendant ou à la fin des études universitaires	5	17	11	11
Après une expérience de travail	2	4	23	6
Autre	2	3	11	4
TOTAL	100	100	100	100

X^2 = 574 p = ,00 C = ,42

Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, la relation se maintient; elle ne devient pas davantage importante cependant.

Ces légères différences s'expliquent peut-être par le fait que les enseignantes ont été moins souvent attirées que les enseignants par d'autres professions avant de débuter leur carrière. En effet, ainsi que l'indiquent les pourcentages rapportés dans le tableau 56, seulement le tiers des femmes (34%) ont déclaré avoir été assez ou beaucoup attirées par une

Tableau 56

Relation entre le sexe et l'attirance vers d'autres professions avant d'enseigner

Attirance vers d'autres professions avant d'enseigner	Féminin (N = 1 764)	Masculin (N = 999)	Ensemble des sujets (N = 2 763)
Pas du tout	25%	12%	20%
Peu	16	11	14
Plus ou moins	25	28	26
Assez	20	29	23
Beaucoup	14	19	16
TOTAL	100	100	100

χ^2 = 95 p = ,00 C = ,18

ou d'autres carrières avant de s'engager dans l'enseignement, alors que près de la moitié (48%) des hommes nous ont dit l'avoir été. La relation est appréciable (C = ,18). Le même phénomène se produit lorsque nous analysons l'attirance vers d'autres professions depuis l'entrée dans la carrière enseignante (tableau 57). En effet, là aussi, les enseignantes semblent avoir été moins souvent attirées par d'autres professions que leurs collègues masculins; en tout cas, près des deux tiers (64%) ne l'ont pas été du tout ou peu (45% pas du tout et 19% peu). La relation ici aussi est appréciable (C = ,16).

Tableau 57

Relation entre le sexe et l'attirance vers d'autres professions depuis le début de l'exercice de l'enseignement

Attirance vers d'autres professions pendant l'enseignement	Féminin (N = 1 755)	Masculin (N = 996)	Ensemble des sujets (N = 2 751)
Pas du tout	45%	29%	39%
Peu	19	25	21
Plus ou moins	17	20	18
Assez	13	19	15
Beaucoup	6	*	7
TOTAL	100	100	100

X^2 = 72 p = ,00 C = ,16 * $\leq$,05

Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, la relation observée entre le sexe et l'attirance vers d'autres professions avant et après l'entrée dans la carrière se maintient.

Si les femmes regrettent moins que les hommes leur décision et si elles ont été, avant et après le début dans la carrière, moins tentées par d'autres professions, c'est peut-être que, parmi les professions traditionnellement accessibles au femmes, l'enseignement constitue l'une de celles qui sont les plus valorisées. En effet, l'on peut faire l'hypothèse que, dans l'échelle de prestige des professions dites féminines, l'enseignement primaire et secondaire ne se situe pas au bas de l'échelle mais plutôt en haut, avec d'autres professions comme le service social et la carrière d'infirmière.

Enfin, soulignons que les anglophones et les francophones ne divergent pas beaucoup sur cette question de l'attirance vers d'autres professions. En effet, les premiers ont été un peu plus souvent attirés, avant et depuis le début de leur carrière, par d'autres professions. La relation observée est faible (C = ,13 et ,14).

La représentation actuelle de la profession enseignante

Il est certain que, lorsque les enseignants ont choisi d'œuvrer dans l'enseignement, ils avaient une image plus ou moins positive de la

profession enseignante, que cette image a pu influencer sur leur choix ou vice versa[1] et que celle-ci leur permettait d'évaluer et de pondérer les avantages et désavantages de la profession enseignante par rapport à d'autres carrières professionnelles. Nous n'avons pas de données nous permettant de reconstituer cette image; l'on peut cependant croire, sans trop risquer de se tromper, que ceux qui nous ont déclaré avoir été attirés par d'autres professions avant de débuter dans la carrière enseignante avaient probablement une image moins positive de l'enseignement que ceux qui n'ont pas du tout été attirés par une autre profession.

Nous avons cherché à savoir comment, actuellement, se situait le personnel enseignant par rapport à la profession qu'il exerce et à certaines caractéristiques de celle-ci. Les dimensions de la profession que nous avons soumises à leur évaluation sont les suivantes: le prestige, la fatigue physique, la tension nerveuse, la monotonie, le temps libre, les aptitudes nécessaires au plan des relations humaines et la facilité de combiner l'enseignement avec la vie familiale.

---

1. Baby, Bélanger et Ouellet (1969), dans leur étude sur l'orientation vers l'enseignement des étudiants de l'enseignement collégial, ont abordé cette question de l'image de l'enseignement comme profession qu'avaient les étudiants de deux collèges classiques et de deux Cégeps de la région de Québec à la fin des années 60. Parmi les résultats intéressants, soulignons le lien négatif entre le prestige de la profession choisie par l'étudiant et l'image positive de l'enseignement. Plus le prestige social de la profession choisie était élevé, moins l'étudiant avait tendance à avoir une image positive de l'enseignement comme profession. Par ailleurs, dans l'ensemble, les étudiants avaient une attitude "plutôt neutre et indifférente que positive" (p: 112).

L'étude de la matrice des coefficients de corrélation entre ces différentes dimensions de la représentation de la profession enseignante a révélé la faiblesse des liens entre ces dimensions. En fait, il n'y a que deux coefficients de corrélation qui dépassent le seuil de ,20 et un seul celui de ,30. Il y a, en effet, un lien substantiel entre les dimensions temps libre et compatibilité de l'enseignement avec la vie familiale ($r = ,34$). Ces résultats sont assez faciles à interpréter et sont pleins de bons sens: les répondants qui jugent que l'enseignement engendre plus de fatigue physique estiment qu'il engendre davantage de tension nerveuse, et ceux qui estiment qu'il engendre davantage de tension nerveuse jugent aussi que l'enseignement engendre plus de fatigue physique; ceux qui apprécient le temps libre davantage permis par l'organisation de l'enseignement évaluent aussi plus positivement le fait que l'enseignement soit relativement plus facile à combiner avec les exigences de la vie familiale. Ce sont là les deux seules associations entre les dimensions de la représentation de la profession enseignante qui valent la peine d'être rapportées, toutes les autres étant faibles ou inexistantes[1].

---

1. Nous avons, par ailleurs, calculé un coefficient de fidélité (coefficient alpha) pour l'ensemble des dimensions de la représentation de la profession enseignante. Il est faible (,26), indiquant par là que notre mesure de la représentation de la profession enseignante n'est pas unidimensionnelle.

Le tableau 58 nous donne la représentation que se font actuellement les enseignants de la profession qu'ils exercent. Plusieurs résultats méritent d'être soulignés. Tout d'abord, remarquons qu'une légère majorité des enseignants (51%) considèrent que l'enseignement est une profession plus fatigante physiquement que d'autres et 81% estiment que l'enseignement engendre davantage de tension nerveuse. L'enseignement exige aussi, pour 77% des répondants, plus d'aptitudes au plan des relations humaines qu'une autre carrière professionnelle. Il est finalement aussi moins monotone (59%). Cette image de l'enseignement correspond à celle que plusieurs observateurs ont brossée, c'est-à-dire celle d'une profession exigeante et parfois difficile sur le plan des relations humaines, engendrant de la tension nerveuse et, par extension, de la fatigue physique, tout en étant fort intéressante. Deuxièmement, l'enseignement est perçu par la majorité des sujets (53%) comme étant plus facile à combiner avec la vie familiale que d'autres professions; quant à la quantité de temps libre, 40% des répondants ont déclaré qu'il n'y en avait pas beaucoup plus dans l'enseignement que dans une autre carrière et 34% ont estimé qu'il y en avait davantage. Enfin, 48% des enseignants estiment que le prestige de l'enseignement est comparable à celui d'autres carrières professionnelles, alors que 46% l'évaluent comme étant inférieur.

En somme, l'enseignement apparaît à ceux qui l'exercent quotidiennement comme une profession plus exigeante (fatigue physique, tension

Tableau 58

Représentation actuelle de la profession enseignante

Par rapport aux autres carrières professionnelles, considérez-vous que l'enseignement:	Non, beaucoup moins	Non, moins	Ni plus ni moins	Oui, plus	Oui, beaucoup plus
Est plus prestigieux (N=2 650) moy.=2,4, écart-type=0,9	22%	24%	48%	5%	1%
Est plus fatigante physiquement (N=2 682), moy. =3,6, écart-type=0,9	2	7	40	34	17
Engendre plus de tension nerveuse (N=2 720), moy.=4,2, écart-type=0,8	*	1	18	44	37
Est plus monotone (N=2 666) moy.=2,2, écart-type=0,9	24	35	36	4	1
Permet d'avoir plus de temps libre (N=2 686), moy.= 3,1, écart-type=1,1	10	16	40	26	8
Exige plus d'aptitudes au niveau des relations humaines (N=2 695), moy.=4,1, écart-type=0,7	*	*	22	47	30
Est plus facile à combiner avec la vie familiale (N=2 688), moy.=3,6, écart-type=0,9	2	6	39	37	16

* ≤ de 0,5%

nerveuse, aptitudes exigées au plan des relations humaines), moins prestigieuse, mais moins monotone, tout en étant plus facile à combiner avec la vie familiale. Il y a donc, comme dans toute profession, des avantages et des désavantages associés avec l'exercice de l'enseignement[1].

Voyons maintenant si les variables de base influencent la distribution des réponses aux questions portant sur la représentation de l'enseignement comme carrière. Ni la langue d'usage ni le secteur d'enseignement (privé et public au niveau secondaire) n'influencent de façon substantielle l'évaluation que les enseignants font de l'enseignement comme profession. Aucun coefficient de corrélation de Pearson entre ces deux variables de base et les dimensions de la profession soumises à l'évaluation du personnel enseignant ne dépasse ,09, ce qui est très faible[2].

---

1. Il y a probablement d'autres bases de comparaison possibles entre l'enseignement et diverses carrières professionnelles (par exemple, la rémunération, la sécurité, les possibilités de promotion). Nous aborderons ces dimensions du vécu professionnel des enseignants dans le volume 5, en tant que telles, sans les comparer à celles prévalant dans d'autres carrières existantes.

2. Il est quelque peu surprenant que la variable secteur d'enseignement discrimine si peu par rapport à la représentation de la profession enseignante. Etant données certaines caractéristiques de l'enseignement privé, comme sa clientèle, la spécialisation dans les études générales et la relative petitesse des institutions, nous aurions pu attendre certaines différences dans la perception de la profession, de son prestige et de la tension nerveuse engendrée, par exemple. Nos données révèlent qu'il n'y a aucune différence substantielle entre les enseignants du secteur public et ceux du secteur privé en ce domaine.

Comme d'habitude, le sexe et le niveau d'enseignement sont les seules variables de base à avoir un effet appréciable sur deux dimensions de la vie professionnelle: la fatigue physique et le temps libre. En effet, les enseignantes ont, davantage que les enseignants (tableau 59), tendance à considérer l'enseignement comme plus fatigant physiquement ($r = -,21$). Par ailleurs, les enseignants, davantage que les enseignantes (tableau 60) estiment que l'enseignement permet d'avoir plus de temps libre ($r = ,24$). Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, la relation observée entre le sexe et les deux dimensions de la vie professionnelle diminue cependant un peu d'ampleur. Il y a d'ailleurs un lien appréciable entre le niveau d'enseignement et la perception comparative de la fatigue physique et du temps libre. C'est au niveau primaire (tableau 61) que l'on perçoit l'enseignement comme plus fatigant ($r = - ,19$) et c'est au niveau secondaire (tableau 62) que l'on estime que l'enseignement permet davantage de temps libre ($r = ,22$).

La question de la compatibilité de l'enseignement avec la vie familiale nous intéressant grandement, nous avons cherché à savoir si le fait d'être marié donnait un point de vue particulier sur cette question. Ainsi que le révèlent les données rapportées dans le tableau 63, les gens mariés, hommes et femmes, considèrent plus souvent, comparativement aux célibataires, que l'enseignement est une profession plus facile à combiner avec la vie familiale. Cela est davantage vrai des femmes ($r = ,28$) que des hommes ($r = ,10$).

Tableau 59

Relation entre le sexe et le fait de considérer l'enseignement comme plus fatigant physiquement

Enseignement plus fatigant physiquement	Féminin (N = 1 700)	Masculin (N = 968)	Ensemble des sujets (N = 2 668)
Beaucoup moins	1%	3%	1%
Moins	5	11	7
Autant	36	47	40
Plus	38	28	34
Beaucoup plus	20	11	17
TOTAL	100	100	100

X^2 = 123 p = ,00 r = - ,21

Tableau 60

Relation entre le sexe et le fait de considérer que l'enseignement permet d'avoir plus de temps libre

Enseignement laisse plus de temps libre	Féminin (N = 1 700)	Masculin (N = 972)	Ensemble des sujets (N = 2 672)
Beaucoup moins	14%	3%	10%
Moins	19	11	16
Autant	39	40	40
Plus	22	34	26
Beaucoup plus	6	11	8
TOTAL	100	100	100

χ^2 = 160 p = ,00 r = ,24

Tableau 61

Relation entre le niveau d'enseignement et le fait de considérer l'enseignement comme plus fatigant physiquement

Enseignement plus fatigant physiquement	Primaire (N = 1 230)	Secondaire (N = 1 437)	Ensemble des sujets (N = 2 667)
Beaucoup moins	1%	2%	1%
Moins	4	10	7
Autant	34	45	40
Plus	40	30	34
Beaucoup plus	21	13	17
TOTAL	100	100	100

X^2 = 104 p = ,00 r = - ,19

Tableau 62

Relation entre le niveau d'enseignement et le fait de considérer que l'enseignement permet plus de temps libre

Enseignement plus de temps libre	Primaire (N = 1 225)	Secondaire (N = 1 446)	Ensemble des sujets (N = 2 671)
Beaucoup moins	15%	6%	10%
Moins	20	12	16
Autant	40	39	40
Plus	19	32	26
Beaucoup plus	6	10	8
TOTAL	100	100	100

X^2 = 134 p = ,00 r = ,22

Tableau 63

Relation entre le statut civil et la perception de la compatibilité de l'enseignement avec la vie familiale, chez les enseignantes et les enseignants

Compatibilité avec vie familiale	Enseignantes		Enseignants		Ensemble des sujets
	Célibataires (N=493)	Mariés (N=1 197)	Célibataires (N=179)	Mariés (N=783)	((N=2 652)
Beaucoup moins	2%	2%	3%	2%	2%
Moins	9	4	6	5	6
Autant	57	32	51	36	39
Plus	26	40	27	41	37
Beaucoup plus	6	22	12	16	16
TOTAL	100	100	100	100	100

X^2 = 147 X^2 = 18

p = ,00 p = ,00

r = ,26 r = ,10

Ces résultats ne signifient pas qu'il soit facile pour une enseignante de combiner le travail à l'école avec les travaux ménagers, le soin de ses propres enfants et, dans bon nombre de cas, des activités de perfectionnement en plus. Ce double ou triple horaire n'est pas de tout repos. Ce que nos données indiquent, c'est que le personnel enseignant est conscient, dans son ensemble, et davantage le personnel enseignant marié, que l'enseignement, notamment en ce qui a trait à l'organisation du temps, a des avantages que n'ont pas bon nombre d'autres professions: les vacances sont relativement longues, la journée de travail à l'école finit assez tôt en général; il n'y a pas de rotation (horaire du jour, du soir et de la nuit), etc. En ce sens, l'enseignement est perçu comme plus facile à combiner avec les exigences et contraintes de la vie familiale.

Que signifie l'ensemble des résultats rapportés dans cette section? Essentiellement, dans son ensemble, le corps enseignant du Québec est relativement homogène dans sa représentation de la profession qu'il exerce. Il y a peu de différences entre les sous-groupes constitués par les variables de base; lorsqu'il y en a, elles sont plus souvent appréciables que substantielles. Il existe, en fait, peu de variations au sein de notre échantillon en ce qui a trait à la représentation de la profession et celle qui existe ne peut être expliquée uniquement par les variables sexe et niveau d'enseignement. Enfin, soulignons que les gens mariés ont tendance, un peu plus que les autres, à considérer que l'enseignement est plus facile à combiner avec la vie familiale.

La présence de la conjointe ou du conjoint dans l'enseignement

Autant il nous semblait intéressant de savoir si le personnel enseignant avait ou avait eu des parents engagés dans l'enseignement, dans la mesure où cela pouvait constituer un facteur influençant le choix de la carrière, autant il nous est apparu aussi intéressant de voir combien d'enseignants, parmi ceux qui s'étaient mariés (légalement ou non), avaient un conjoint ou une conjointe exerçant le même métier. Il est probable qu'un couple d'enseignants finit par développer un point de vue particulier sur le métier, ne serait-ce que parce que les deux époux le partagent et en discutent ensemble, au moins quelquefois.

Afin d'avoir une idée de l'ampleur du phénomène, nous avons d'abord demandé aux répondants de nous indiquer si leur conjoint ou conjointe travaillait à temps plein. Les résultats sont intéressants: en effet, les deux tiers (65%) du personnel enseignant (marié) ont une conjointe ou un conjoint occupant un emploi à temps complet et rémunéré. Bien sûr, cela est davantage le cas pour les enseignantes que pour les enseignants ainsi que l'indique le tableau 64. En effet, huit enseignantes sur dix (parmi celles qui sont mariées) ont un conjoint qui a un emploi à temps complet[1]. Néanmoins, 42% des hommes mariés ont une conjointe qui travail-

1. Les 18% de femmes mariées qui n'ont pas un époux travaillant à temps plein vivent probablement une situation où leur mari est en chômage ou aux études, ou a un emploi à temps partiel.

Tableau 64

Relation entre le sexe et l'exercice par le conjoint d'un emploi à temps complet rémunéré

Conjoint avec emploi rémunéré à temps complet	Féminin (N = 1 225)	Masculin (N = 843)	Ensemble des sujets (N = 2 068)
Non	18%	58%	35%
Oui	82	42	65
TOTAL	100	100	100

X^2 = 354 p = ,00 C = ,38

le à temps plein[1], ce qui constitue un pourcentage inférieur à la moyenne canadienne; en effet, au moment de la collecte des données en juin 1978, 49% des femmes mariées détenaient un emploi (Statistique Canada 1979: 18)[2]. Par contre, au Québec, le taux d'activités des femmes mariées s'élevait à 39,6% (Girard, Gauthier, Vinet (1978, p. 201).

1. Il est probable que ce pourcentage serait plus élevé si nous avions inclus dans nos calculs les conjointes occupant un emploi à temps partiel.

2. En juin 1979, le taux à l'échelle canadienne de femmes mariées détenant un emploi accusait une légère baisse; il était alors de 47,1%.

En fait, ces chiffres indiquent que la population rejointe par notre enquête, et davantage la population féminine que la population masculine, vit la relation de couple et le mariage d'une façon qui permette à chaque conjoint d'exercer à temps plein un métier. Nos données signifient aussi que les deux tiers des gens mariés dans l'enseignement (soit environ 46% de l'ensemble) ont un revenu familial total composé de deux pleins salaires[1]. Cela n'est pas sans avoir une certaine importance pour une bonne compréhension de la position dans la hiérarchie sociale du personnel enseignant[2].

D'autre part, il y a un lien entre les niveaux d'enseignement et l'exercice par la conjointe ou le conjoint d'un emploi rémunéré à temps complet. Ce lien est appréciable (C = ,18).

Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, la relation observée au départ entre la variable sexe et l'exercice par le conjoint d'un emploi rémunéré à temps complet se maintient aux deux niveaux et ne cesse pas d'être substantielle.

---

1. Carlos et Archambault (1977), dans leur étude de la participation syndicale des membres féminins de la C.E.Q. (1977), ont trouvé que l'écart des salaires entre les enseignantes et leur conjoint était moins considérable que ce n'est habituellement le cas dans la main-d'oeuvre féminine mariée. "Traduits en d'autres termes, ces faits signifient que près de la moitié des enseignantes mariées appartiennent à une catégorie de revenu égale (20%) ou supérieure (27%) à celle de leur conjoint" (p. 6).

2. Voir, au sujet du travail du conjoint et de la position dans la hiérarchie sociale du corps enseignant français, Mallo (1978).

Enfin, remarquons que ni la langue d'usage ni le secteur d'enseignement (privé et public au niveau secondaire) ne sont associés à la variable de la conjointe ou du conjoint.

Maintenant que nous savons combien d'enseignants ont un conjoint travaillant à temps plein, tentons de découvrir combien de ces conjoints oeuvrent en éducation[1]. Selon nos chiffres, il y en a 35%, soit plus du tiers, des gens mariés qui ont un conjoint travaillant à temps plein. Nous considérons cela comme relativement élevé, quoique nous n'ayons aucune données nous permettant de comparer ces résultats avec ceux d'autres recherches portant sur d'autres groupes occupationnels. Par ailleurs, le phénomène semble aussi répandu en France (Mollo, 1978). Soulignons aussi que Carlos et Archambault (1977) avaient observé le même phénomène. En effet, pour eux, "il y a lieu de parler d'endogamie pour cette portion de la population active, les enseignants se mariant très souvent entre eux. Au total, près d'une enseignante sur six partage avec un conjoint les préoccupations du monde de l'enseignement" (p. 5-6).

---

1. Nous avions formulé la question de la façon suivante: "Travaille-t-il (elle) dans le monde de l'éducation?" Cette formule était suffisamment large pour englober tous les niveaux d'enseignement et les fonctions tant éducatives qu'administratives.

L'analyse des croisements entre nos variables de base et le travail du conjoint en éducation révèle des choses intéressantes. Tout d'abord, notons qu'encore une fois, seules les variables sexe et niveau d'enseignement sont reliées au travail du conjoint en éducation. Ni la langue d'usage, ni le secteur d'enseignement (privé et public au niveau secondaire) n'influencent de façon marquante la distribution des réponses à cette question.

Le tableau 65 indique que, toute proportion gardée, deux fois plus d'hommes que de femmes ont une conjointe dans le domaine de l'éducation. En fait, la majorité des hommes (56%) mariés qui ont une conjointe travaillant à temps plein voient celle-ci oeuvrer dans le domaine de l'enseignement, alors que presque les trois quarts (72%) des femmes mariées qui ont un conjoint travaillant à temps plein voient celui-ci participer à un secteur d'activité autre que l'éducation[1]. La relation entre les variables sexe et exercice par le conjoint d'un emploi rémunéré à temps complet dans le domaine de l'éducation est appréciable (C = ,25). Lorsque nous contrôlons pour le niveau d'enseignement, la relation observée se maintient.

---

1. Dans l'enquête analysée par Carlos et Archambault (1977), les enseignantes avaient indiqué l'occupation de leur mari ou conjoint. Outre les 22% des informatrices ayant un conjoint enseignant et directeur d'école, 22% avaient un conjoint appartenant à la catégorie des professionnels ou administrateurs et 40% vivaient avec un conjoint classé dans les diverses catégories d'ouvriers. Carlos et Archambault commentent: "si on ajoute à ce dernier pourcentage les 18% de conjoints décrits comme "employés de bureau" par les informatrices, on doit conclure que les enseignantes appartiennent majoritairement, par mariage, à la classe ouvrière ou aux "petits" cols blancs. En termes idéologiques, ce phénomène n'est pas anodin. Plus de la moitié des enseignantes mariées ont des époux appartenant à des catégories d'occupation dont le prestige social est inférieur à celui du monde de l'éducation." (p. 6).

Tableau 65

Relation entre le sexe et l'exercice par le conjoint d'un emploi rémunéré à temps complet dans le monde de l'éducation

Travail du conjoint en éducation	Féminin (N = 989)	Masculin (N = 347)	Ensemble des sujets (N = 1 336)
Non	72%	44%	65%
Oui	28	56	35
TOTAL	100	100	100

X^2 = 87 p = ,00 C = ,25

Ainsi que nous pouvons le constater à la lecture du tableau 66, il y a un lien entre le niveau d'enseignement et le travail en éducation du conjoint. En effet, toute proportion gardée, parmi les professeurs mariés qui ont un conjoint travaillant à temps plein, il y en a au niveau secondaire deux fois plus qu'au niveau primaire qui ont un conjoint oeuvrant en éducation. Lorsque nous décomposons le niveau secondaire en secondaire général et secondaire professionnel, il devient frappant de constater que le phénomène du conjoint oeuvrant en éducation s'observe surtout au secondaire général, là où la moitié des gens mariés avec un conjoint travaillant à temps plein voient celui-ci travailler dans le domaine de l'éducation.

L'ensemble des résultats rapportés dans cette section révèlent plusieurs choses. Tout d'abord, nous pouvons penser que le revenu familial total d'une proportion importante du corps enseignant (les deux tiers des enseignants mariés, c'est-à-dire environ 46% de l'ensemble) est composé de deux pleins salaires, ce qui signifie que la position de cette fraction du corps enseignant dans la hiérarchie sociale est assez élevée et ce, surtout pour les enseignants qui ont tendance à marier des enseignantes et pour les enseignantes qui ont tendance à marier des hommes qui exercent un métier comparable ou supérieur à l'enseignement dans la hiérarchie des professions. D'autre part, sur le plan socio-culturel, le corps enseignant constitue un groupe intéressant à étudier dans la mesure où il expérimente sur une grande échelle le travail à temps plein du conjoint et doit donc trouver les moyens de conjuguer efficacement le travail de l'homme et celui de la femme avec les impératifs habituels de la vie en famille. Enfin, il faut souligner que, tout comme en France, où selon Mollo (1878: 64) 31% des enseignants mariés du second degré ont un conjoint pratiquant le même métier, 35% des enseignants québécois mariés et qui ont un conjoint travaillant à temps plein retrouvent ce conjoint dans la même profession; cela signifie que, parmi les 2 068 personnes mariées dans notre échantillon, il y en a 22% qui forment un couple d'enseignants. Dans quelle mesure ces couples de professeurs finissent-ils par développer des traits qui les différencient du reste du corps enseignant? Il est difficile de répondre

Tableau 66

Relation entre le niveau d'enseignement et l'exercice par le conjoint d'un emploi rémunéré à temps complet dans le monde de l'éducation

Travail du conjoint en éducation	Primaire (N 673)	Secondaire général (N 471)	Secondaire professionnel (N 179)	Ensemble des sujets (N 1 323)
Non	77%	50%	60%	65%
Oui	23	50	40	35
TOTAL	100	100	100	100

X^2 = 86 p = ,00 C = ,25

présentement à cette question. Il est aussi difficile de savoir si ce type de mariage a un effet quelconque sur le rendement pédagogique de chacun des conjoints.

L'exercice d'un métier parallèle rémunéré

Pour une fraction non négligeable de l'opinion publique, l'enseignement constitue un métier qui offre des avantages certains en ce qui a trait à l'horaire de travail et au temps libre. En effet, les vacances y sont relativement longues, les congés en cours d'année sont aussi subs-

tantiels (à Noël et à Pâques notamment) et la journée de travail à l'école finit assez tôt. Certains, tenant compte de cela, ne seraient pas surpris de découvrir que le personnel enseignant a du temps disponible pour l'exercice d'un autre métier, à temps partiel ou davantage. Nous avons voulu vérifier l'existence et l'étendue de ce phénomène en posant la question suivante: "Y a-t-il beaucoup d'enseignants exerçant un métier parallèle rémunéré et, si oui, dans un domaine proche de l'enseignement ou non?"

La très grande majorité du personnel enseignant nous a déclaré ne pas exercer de métier parallèle rémunéré. En effet, plus de huit enseignants sur dix (86%) n'auraient d'autre rémunération que celle provenant de la pratique de l'enseignement.

Parmi les 14% d'enseignants qui exercent un métier parallèle, notons qu'un bon nombre (47%) exercent ce métier au niveau de l'éducation des adultes (37%) ou en éducation en général (10%). Il y a donc tout près de la moitié de ceux qui pratiquent un métier parallèle qui le font d'une façon ou d'une autre en éducation. Les 53% qui ont un métier parallèle non relié à l'éducation se répartissent comme suit: 8% métier (menuisier, électricien, plombier, etc.), 15% commerce ou vente et 30% autre.

Ainsi que nous avons pris l'habitude de le constater depuis le début de ce volume, seules les variables sexe et niveau d'enseignement

sont associées à l'exercice d'un métier parallèle rémunéré, alors que la langue d'usage et le secteur d'enseignement (niveau secondaire) ne le sont d'aucune façon. Les principaux résultats sont les suivants:

1) il y a davantage d'hommes (26%) que de femmes (7%) qui déclarent exercer un métier parallèle[1]; toute proportion gardée, il y en a presque quatre fois plus (tableau 67);

Tableau 67

Relation entre le sexe et l'exercice d'un métier parallèle rémunéré

L'exercice d'un métier parallèle rémunéré	Féminin (N = 1 750)	Masculin (N = 996)	Ensemble des sujets (N = 2 746)
Non	93%	74%	86%
Oui	7	26	14
TOTAL	100	100	100

X^2 = 197 p = ,00 C = ,26

1. C'est probablement parce que les femmes en exercent un déjà à la maison mais non rémunéré. C'est ce que nous suggèrent les analyses faites concernant les tâches familiales.

2) le lien entre la variable sexe et l'exercice d'un métier parallèle rémunéré ne disparaît pas lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement;

3) l'exercice d'un métier parallèle rémunéré est plus fréquent au niveau secondaire qu'au niveau primaire et davantage au secondaire professionnel qu'au secondaire général (tableau 68). Cela semble indiquer que le personnel enseignant du secondaire professionnel, celui-là même qui a eu davantage tendance à exercer un autre métier avant d'enseigner, continuerait à pratiquer le métier qu'il possédait avant son entrée dans la carrière enseignante. Remarquons que les liens rapportés ici sont appréciables.

Tableau 68

Relation entre le niveau d'enseignement et l'exercice d'un métier parallèle rémunéré

L'exercice d'un métier parallèle rémunéré	Primaire (N = 1 248)	Secondaire général (N = 1 056)	Secondaire professionnel (N = 423)	Ensemble des sujets (N = 2 727)
Oui	94%	83%	72%	86%
Non	6	17	28	14
TOTAL	100	100	100	100

x^2 = 149 p = ,00 C = ,23

Quant aux domaines des métiers parallèles, notons que les femmes qui en ont un, ont davantage tendance à l'exercer en éducation (des adultes ou autre) (55%), alors que les hommes optent pour la catégorie métier (11%) ou la catégorie autre (31%). Le lien entre le sexe et le domaine du métier parallèle est appréciable (C = ,22). Soulignons que les enseignants du secondaire professionnel qui ont un métier parallèle sont plus portés que les autres à pratiquer un métier du domaine de la menuiserie, de la plomberie ou de l'électricité, etc. La relation entre le domaine du métier parallèle et le niveau d'enseignement est aussi appréciable (C = ,22).

En conclusion, observons que le phénomène de l'exercice d'un métier parallèle rémunéré est peu répandu au sein du personnel enseignant et que, lorsqu'il existe, il n'est pas très loin de l'éducation (éducation des adultes pour l'ensemble, et métiers pour les enseignants du secteur professionnel)[1].

La pratique de l'enseignement à un ou d'autres niveaux d'enseignement et aux adultes

Une variable importante dans l'analyse de la carrière d'une personne est sa mobilité ou son immobilité sur le plan professionnel. D'un autre côté, l'étude d'une profession comme l'enseignement nous amène à

1. Nous n'avons pas de données comparables pour les niveaux d'enseignement collégial et universitaire. Nous faisons cependant l'hypothèse que ce phénomène y existe aussi, et probablement davantage.

nous demander s'il n'y a pas un modèle de carrière incitant les enseignants à passer d'un niveau d'enseignement à un autre, comme si les niveaux constituaient autant de marches d'un escalier menant vers une plus grande réalisation professionnelle. Enfin, il peut être intéressant d'avoir une idée du va-et-vient entre les niveaux et de leur relative imperméabilité ou perméabilité. Car il se peut qu'un enseignant qui a enseigné à plus d'un niveau d'enseignement et, donc, à diverses clientèles de jeunes, d'adolescents ou d'adultes, à cause de la variété de son vécu professionnel, ait des attitudes face à l'éducation en général et au système scolaire en particulier différentes de celles de ses collègues qui n'ont jamais, sur le plan professionnel, connu qu'un niveau ou qu'un type de clientèle. C'est pour toutes ces raisons que nous avons demandé aux répondants de nous indiquer s'ils avaient déjà enseigné à un autre niveau d'enseignement depuis leur début dans la carrière.

Notons tout d'abord que la plupart des enseignants (61%) n'ont pas enseigné à un autre niveau que celui où ils travaillent présentement[1].

---

1. Il se peut fort bien que ce pourcentage soit en réalité un peu plus élevé. Car il semble que certains répondants ont confondu niveau d'enseignement et année ou degré. C'est ainsi que 8% du personnel enseignant présentement à l'oeuvre dans les écoles primaires nous ont déclaré avoir déjà enseigné à un autre niveau... primaire. Ces résultats signifient probablement que ces enseignants ont oeuvré dans une autre année ou un autre cycle du primaire et qu'ils ont confondu année, cycle et niveau d'enseignement. La même chose s'est produite chez les répondants du niveau secondaire, quoiqu'à un moindre degré (3%). Si nous additionnons ces sujets à ceux qui nous ont déclaré ne jamais avoir enseigné à un autre niveau, le pourcentage de ces derniers augmente puisqu'il passe de 61% à 63%. La différence demeure minime. Cependant, si cette question était à reprendre, il faudrait clairement distinguer niveau et année ou cycle, ou encore intégrer dans la question la mobilité d'un cycle à l'autre aux niveaux primaire et secondaire et d'un secteur à l'autre au niveau secondaire.

Parmi les 39% des enseignants qui ont déjà enseigné à un autre niveau, 5% ont déjà enseigné à la maternelle ou au niveau primaire, 51% au niveau secondaire et 8% au niveau post-secondaire. De plus, 13% ont déjà enseigné à plus de deux niveaux d'enseignement. D'autre part, 62% n'ont jamais donné de cours aux adultes, alors que 31% l'ont fait occasionnellement, souvent ou très souvent depuis le début de leur carrière.

En ce qui concerne la pratique de l'enseignement à un ou d'autres niveaux d'enseignement, l'analyse des croisements des variables de base avec celle-ci révèle les tendances suivantes:

1) A peu près autant d'enseignantes que d'enseignants ont oeuvré à un autre niveau; cependant, les femmes et les hommes, ainsi qu'en témoigne le tableau 69, ne se distribuent pas de la même façon à tra-

Tableau 69

Relation entre le sexe et le niveau d'enseignement antérieur

	Féminin (N = 668)	Masculin (N = 404)	Ensemble des sujets (N = 1 072)
Maternelle	8%	*	5%
Primaire	54	46%	51
Secondaire	24	21	23
Collégial	3	16	8
Au moins deux	10	16	13
TOTAL	100	100	100

χ^2 = 88 p = ,00 C = ,28 * ≤ ,05

vers les niveaux; en effet, parmi les quelques 1 072 sujets qui ont enseigné à un autre niveau, les femmes, plus souvent que les hommes, ont enseigné à la maternelle, au primaire et au secondaire, alors que les hommes ont plus souvent enseigné au post-secondaire ou à plus de deux niveaux d'enseignement. Cette relation est appréciable.

2) Le personnel enseignant du niveau secondaire a un peu plus tendance que celui du niveau primaire à avoir enseigné à un autre niveau d'enseignement; en effet, 46% des enseignants du secondaire ont déjà oeuvré à un autre niveau, alors que plus des deux tiers de ceux du niveau primaire (68%) ne l'ont pas fait. Cette relation est faible (C = ,14). Par ailleurs, ainsi qu'il était aisé de le prévoir, le niveau d'enseignement discrimine aussi parmi ceux qui ont enseigné à un autre niveau. En effet, les deux tiers des enseignants du niveau secondaire qui ont déjà pratiqué l'enseignement à un autre niveau l'ont fait au niveau primaire, alors que 50% de ceux du niveau primaire qui ont déjà enseigné à un autre niveau l'ont fait au niveau secondaire. De plus, le personnel enseignant du primaire a plus de chance que celui du secondaire d'avoir enseigné à la maternelle et le personnel enseignant du secondaire a davantage tendance à avoir enseigné aux niveaux collégial et universitaire. La relation observée est substantielle (C = ,52). Ces résultats semblent révéler l'existence d'un va-et-vient assez important entre les niveaux primaire et secondaire, va-et-vient du personnel nettement plus impor-

tant qu'entre le secondaire et le post-secondaire si l'on en juge par le petit nombre de répondants qui ont déjà été à l'emploi d'une institution post-secondaire[1]. Ce va-et-vient va davantage dans un sens que dans l'autre; en effet, si 30% des enseignants du niveau secondaire ont déjà enseigné au primaire, seulement 16% de ceux du primaire ont déjà enseigné au secondaire. Cela semble indiquer que la carrière enseignante est structurée de telle façon que l'enseignant est porté à aller plus souvent du primaire au secondaire que du secondaire au primaire.

D'autre part, le corps enseignant qui a été mobile a eu tendance à l'être plus souvent qu'autrement dans les niveaux d'enseignement adjacents à celui où il se trouve présentement. C'est ainsi que les enseignants du primaire ont eu tendance à enseigner à la maternelle et au secondaire, alors que leurs collègues du secondaire ont eu tendance à oeuvrer au primaire, au post-secondaire ou aux deux.

3) Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, la relation entre le sexe et la pratique de l'enseignement à un ou à d'autres niveaux émerge mais faiblement. Les tendances révélées par le tableau 70 n'en sont pas moins intéressantes. En effet, il y a des

---

1. Dans certains cas, il s'agit d'enseignants religieux, ayant oeuvré au niveau collégial dans un collège classique ou un séminaire diocésain. Toute proportion gardée, les religieux sont les plus nombreux à avoir expérimenté cette forme de mobilité professionnelle.

Tableau 70

Relation entre le sexe et la pratique de l'enseignement à un ou à d'autres niveaux d'enseignement, en isolant l'effet du niveau d'enseignement actuel

Pratique à un ou à d'autres niveaux d'enseignement	Primaire (N = 1 276)		Secondaire (N = 1 488)		Ensemble des sujets (N = 2 764)
	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	
Non	70%	52%	47%	60%	61%
Oui	30	48	53	40	39
TOTAL	100	100	100	100	100

$\chi^2 = 22$
$p = ,00$
$C = ,13$

$\chi^2 = 27$
$p = ,00$
$C = ,13$

tendances opposées au primaire et au secondaire et qui font que, dans un premier temps, nous n'avions pas trouvé de lien entre le sexe et la pratique de l'enseignement à un autre niveau. Opère ici ce que l'on appelle en analyse multivariée un phénomène d'interaction. En effet, alors que 70% des femmes du primaire sont stables, c'est-à-dire qu'elles n'ont jamais enseigné ailleurs qu'au primaire, 53% de leurs consoeurs du secondaire enseignent au secondaire après avoir oeuvré à un autre niveau, la plupart du temps au niveau primaire. Par contre, les hommes du secondaire sont légèrement plus stables que leurs collègues du primaire. Parmi les enseignants du primaire qui ont oeuvré à un autre niveau, la plupart (69%) l'ont fait au secondaire. Par contre, parmi les femmes du secondaire qui ont pratiqué l'enseignement à un autre niveau, 78% l'ont fait au primaire; du côté des hommes mobiles du secondaire, notons que 54% ont enseigné au primaire, 19% au post-secondaire et 16% à plus de deux niveaux différents. Ces résultats sont fort intéressants: ils indiquent que l'enseignante du niveau secondaire a souvent (41%) d'abord fait carrière au niveau primaire, alors que l'enseignant du niveau primaire a souvent (34%) d'abord tenté sa chance au niveau secondaire. Ces deux types de mobilité côtoient les deux types dominants de

stabilité: la femme au primaire qui n'a jamais enseigné ailleurs (70%) et l'homme au secondaire dans une situation identique (60%). Cela nous amène à nous demander pourquoi le tiers des enseignants du primaire ont tendance à avoir oeuvré au secondaire. Y a-t-il ici simple artifice dans la mesure où ces enseignants auraient enseigné au niveau de l'ancienne septième année? Comme celle-ci a été coupée du niveau primaire et rattachée au niveau secondaire, ces répondants nous auraient alors déclaré avoir enseigné au niveau secondaire. Nous n'en savons rien. Il se peut qu'il s'agisse d'un choix véritable de la part d'un certain nombre d'enseignants insatisfaits des écoles secondaires polyvalentes et désirant retrouver au niveau primaire, des conditions de travail plus conformes à leurs ambitions et aspirations professionnelles. Il nous est impossible, dans le cadre de ce volume, de vérifier cette hypothèse. Elle mérite néanmoins d'être retenue: pour certains enseignants, le niveau primaire devient d'autant plus attirant que l'expérience de travail au niveau secondaire est ou a été malheureuse.

4) Au niveau secondaire, il n'y a pas plus d'enseignants du secteur public à avoir pratiqué l'enseignement à un autre niveau que dans le secteur privé. Par contre, ceux qui exercent leur métier dans le secteur privé ont plus souvent tendance que leurs collègues du secteur public à avoir enseigné aux niveaux collégial et universitaire (36%) ou à plus de deux niveaux (16%); la très grande majorité du personnel enseignant du secteur public (niveau secondaire) qui a oeuvré à un autre niveau l'a fait au niveau primaire (70%). La relation est appréciable (C = ,26).

5) Enfin, remarquons que la langue d'usage est associée, quoique faiblement (C = ,13), à l'exercice de l'enseignement à un autre niveau. Les anglophones (50%) ont, en effet, un peu plus souvent enseigné à un autre niveau que les francophones (38%). Les pourcentages qui suivent renvoient au nombre total de ceux qui ont enseigné à un autre niveau, c'est-à-dire aux 50% des anglophones et aux 38% des francophones. C'est ainsi que, parmi les anglophones, 13% ont enseigné au niveau post-secondaire et 20% à plus de deux niveaux. Parmi les francophones qui ont enseigné à un autre niveau, 53% ont enseigné au niveau primaire.

L'analyse des données relatives à l'enseignement à un autre niveau nous a permis d'identifier deux types de mobilité (celle de l'enseignante du secondaire et celle de l'enseignant du primaire) et deux types de stabilité (celle de l'enseignante du primaire et celle de l'enseignant du secondaire). Retrouvons-nous un modèle similaire en ce qui a trait à l'expérience professionnelle dans le secteur de l'éducation des adultes? C'est ce que nous allons tenter de cerner.

Observons tout d'abord qu'il y a une relation substantielle entre le sexe des sujets et leur expérience au niveau de l'éducation des adultes. En effet, ainsi que le révèlent les pourcentages rapportés dans le tableau 71, l'enseignement aux adultes est presque une exclusivité masculine: 82% des enseignantes n'ont jamais ou rarement enseigné aux adultes, alors que 49% des enseignants l'ont fait à l'occasion, souvent ou très souvent.

Le niveau d'enseignement est aussi lié à l'éducation des adultes de façon substantielle (tableau 72). En effet, huit enseignants sur dix du niveau primaire n'ont jamais eu d'expérience d'enseignement aux adultes alors que 47% des enseignants du niveau secondaire l'ont eue occasionnellement, souvent ou très souvent.

La relation entre le niveau d'enseignement et les cours donnés aux adultes devient légèrement plus forte si nous décomposons le niveau

Tableau 71

Relation entre le sexe et le fait

d'avoir déjà donné des cours aux adultes

Déjà donné des cours aux adultes	Féminin (N = 1 766)	Masculin (N = 1 002)	Ensemble des sujets (N = 2 768)
Jamais	75%	24%	62%
Rarement	7	9	7
Occasionnellement	15	29	20
Souvent	3	11	6
Très souvent	2	9	5
TOTAL	100	100	100

X^2 = 3u2 p = ,00 C = ,31

Tableau 72

Relation entre le niveau d'enseignement et le fait d'avoir déjà donné des cours aux adultes

Déjà donné des cours aux adultes	Primaire (N = 1 281)	Secondaire (N = 1 496)	Ensemble des sujets (N = 2 777)
Jamais	79%	48%	62%
Rarement	6	9	7
Occasionnellement	12	26	20
Souvent	2	10	6
Très souvent	2	7	5
TOTAL	100	100	100

X^2 = 310 p = ,00 C = ,32

secondaire en secondaire général et secondaire professionnel (tableau 73). Nous découvrons alors que les professeurs les plus expérimentés au niveau de l'éducation des adultes sont ceux du secondaire professionnel. Seulement 38% des enseignants au secondaire professionnel, comparativement à 51% de ceux du secondaire général et 80% du primaire, n'ont jamais donné un cours aux adultes.

Tableau 73

Relation entre le niveau d'enseignement et le fait d'avoir déjà donné des cours aux adultes

Déjà donné des cours aux adultes	Primaire (N = 1 262)	Secondaire général (N = 1 064)	Secondaire professionnel (N = 432)	Ensemble des sujets (N = 2 758)
Jamais	80%	51%	38%	62%
Rarement	5	9	7	7
Occasionnellement	12	25	31	20
Souvent	2	9	12	6
Très souvent	1	5	12	6
TOTAL	100	100	100	100

x^2 = 368 p = ,00 C = ,34

Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, la relation observée entre le sexe et les cours donnés aux adultes se maintient, et au niveau primaire et au niveau secondaire, tout en cessant d'être substantielle (les C tombent à ,19 pour le primaire et à ,22 pour le secondaire). Ce sont toujours les enseignantes qui ont le moins souvent enseigné aux adultes (82% des enseignantes du primaire et 52% de celles du secondaire sont dans cette situation); par contre 52% des enseignants du secondaire, comparativement à 32% du primaire, ont occasionnellement, souvent ou très souvent, enseigné aux adultes. Ces relations sont appréciables.

Si les femmes semblent moins souvent enseigner aux adultes que les hommes, cela tient peut-être au fait que ces cours sont, en général, donnés le soir, moment de la journée où les femmes mariées s'adonnent aux travaux domestiques et au soin des enfants. Il est probable aussi que les cours offerts aux adultes soient des cours de spécialités "masculines" (e.g. mécanique, bois, etc.).

Enfin, il n'y a pas de différence en ce domaine entre francophones et anglophones. Il n'y en a pas non plus entre le personnel enseignant du secteur public (niveau secondaire) et celui du secteur privé.

Bref, près des deux tiers des enseignants actuels n'ont pas connu un autre niveau d'enseignement ou un autre type de clientèle, comme celle des adultes. On peut s'interroger sur le bien-fondé d'un tel état

de chose. En effet, si nous désirons décloisonner les secteurs et les niveaux d'enseignement, ne faudrait-il pas songer à encourager, faciliter et même institutionnaliser le va-et-vient du personnel enseignant d'un secteur et d'un niveau à l'autre? Les exigences de la spécialisation sont-elles telles qu'il soit impossible pour un enseignant motivé de passer d'un niveau à l'autre? N'y a-t-il pas des avantages certains, et pour l'enseignant et pour la réalisation des objectifs du système scolaire, à ce que le personnel enseignant ait une expérience de travail assez variée? D'autant plus que les professeurs, en général, n'ont pas connu d'autres milieux de travail que l'enseignement. Rupture d'une routine dangereusement sclérosante, défi nouveau à relever, étape nouvelle dans un plan de carrière, objet de choix personnel, meilleure compréhension de la spécificité et de la complémentarité des niveaux, ce sont là quelques avantages possibles d'une plus grande mobilité du personnel à travers les niveaux d'enseignement. Il y a sûrement des inconvénients à généraliser une telle pratique. Notre propos n'est pas d'énumérer les avantages et les inconvénients, les pondérer suivant certains critères et proposer une solution. Nos données ont soulevé chez nous une interrogation. Nous avons voulu la partager avec le lecteur.

La déclassification[1] et la décertification

Ainsi que nous en discuterons abondamment un peu plus loin dans

1. Ce terme renvoit à la situation d'enseignants qui se sont vus, il y a quelques années, placés différemment par leur employeur dans les échelles de scolarité reconnue à des fins de traitement et qui ont ainsi perdu quelques échelons et donc une partie de leur rémunération.

ce volume, il n'y a pas une concordance parfaite entre la scolarité officiellement reconnue par l'employeur et celle effectivement complétée par les enseignants. C'est qu'un certain nombre d'entre eux se sont vus déclassifiés par leur employeur. Le lecteur s'en souviendra certainement; le processus de déclassification avait, à l'époque, engendré de l'insatisfaction chez le personnel enseignant qui se jugeait ainsi lésé d'une partie de sa rémunération. Nous avons voulu savoir qui, parmi le personnel enseignant rejoint par notre enquête, avait été déclassifié et, lorsque c'était le cas, combien d'années de scolarité avaient été perdues.

D'autre part, le ministère de l'Education a jugé bon de hausser ou de transformer, pour certaines catégories d'enseignants, ses exigences sur le plan de la certification. Cela a signifié que certains enseignants se sont vus obligés de se recycler, de changer de fonction ou de secteur d'enseignement. Nous avons cherché, tout comme pour la déclassification, à mesurer l'étendue de ce phénomène au sein de notre échantillon et le profil démographique et professionnel des enseignants décertifiés.

Près de 90% des enseignants rejoints par notre enquête n'ont pas été déclassifiés[1] par l'employeur. Seulement 12% l'ont été, 9% perdant ainsi une année de scolarité et 3% en perdant deux ou plus.

---

1. La question posée était la suivante: "Votre rémunération a-t-elle déjà été réduite ou restreinte à cause d'une opération de reclassification?" Ces résultats sous-estiment ou sur-estiment probablement le nombre réel des enseignants qui ont été déclassifiés ou décertifiés et ce, pour diverses raisons.

Trois variables de base sur quatre sont associées à la variable déclassification. Aucun lien n'est cependant substantiel. Seule la variable secteur d'enseignement n'est pas liée à la variable déclassification. Par ailleurs, les hommes, un peu plus que les femmes (C = ,11), le personnel enseignant des écoles secondaires, un peu plus que celui des écoles primaires (C = ,12), et les anglophones, légèrement plus que les francophones (C = ,13), disent avoir été, à un moment ou l'autre de leur carrière, déclassifiés et avoir perdu une année ou plus de scolarité. Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, la relation observée entre le sexe et la variable déclassification se maintient pour le niveau primaire et disparaît au niveau secondaire.

Nous avons jugé bon de poursuivre nos analyses un peu plus loin afin de mieux connaître ceux qui avaient été déclassifiés, car nos premières analyses soulevaient davantage de questions qu'elles n'en résolvaient. Pourquoi, par exemple, les anglophones disaient-ils avoir été plus souvent déclassifiés que les francophones? Afin de répondre à cette question, nous avons d'abord analysé une série de tableaux croisés comprenant la variable déclassification et des caractéristiques démographiques et professionnelles du personnel enseignant. Nous avons ensuite procédé à une analyse discriminante afin de mieux voir ce qui différenciait les enseignants déclassifiés des autres.

L'analyse des tableaux croisés nous a permis de constater les points suivants:

1) Les personnes qui ont été déclassifiées ont légèrement tendance à être plus scolarisées que les autres; elles ont, en effet, plus de scolarité effectivement complétée que les autres; la relation observée est appréciable (C = ,16).

2) Avec l'augmentation des années d'expérience, augmente quelque peu la probabilité d'être déclassifié; en effet, ceux qui ont 21 ans et plus d'expérience dans l'enseignement ont été trois fois (18%) plus souvent déclassifiés que ceux qui ont 5 ans ou moins d'expérience (6%); cette relation n'est pas forte (C = ,11).

3) Nous observons le même phénomène lorsque nous substituons la variable âge à la variable années d'expérience dans l'enseignement; en effet, les enseignants de plus de 40 ans ont été proportionnellement plus souvent (19%) déclassifiés que ceux âgés de moins de 40 ans (8%). La relation observée est appréciable (C = ,17).

4) Les enseignants qui ont vécu leur jeunesse ailleurs qu'au Québec, qui sont fort probablement nés dans un autre province ou un autre pays et ont donc aussi été formés dans un système scolaire différent de celui du Québec, ont été plus souvent (27%) déclassifiés que ceux résidant au Québec au cours de leur enfance (10%). La relation observée est appréciable (C = ,19).

5) Comme les enseignants "étrangers" habitent plus souvent qu'autrement dans la région métropolitaine de Montréal où ils travaillent en général dans les écoles anglophones, il y a un lien, mais faible (C = ,09), entre le lieu de résidence actuel et la déclassification; en effet, 41% des enseignants déclassifiés habitent la région métropolitaine de Montréal.

Afin de démêler l'effet de ces diverses variables et des variables de base et aussi d'avoir une idée de leur poids respectif, nous avons procédé à une analyse discriminante. Cette technique a été présentée dans le chapitre précédent. Nous ne reviendrons donc pas sur cette présentation et nous nous contenterons ici de rapporter les résultats.

Les variables incluses dans l'analyse discriminante furent les suivantes: le sexe, le niveau d'enseignement, le secteur d'enseignement, la langue d'usage, les années d'étude effectivement complétées, les années d'expérience dans l'enseignement, l'âge, le lieu de résidence actuel et celui durant la jeunesse.

L'analyse a produit une fonction discriminante statistiquement significative, mais non substantielle. En effet, la fonction retenue a une puissance de discrimination peu élevée, puisque l'ensemble des variables retenues et constitutives de la fonction ne rendent compte que de 7% des différences réelles entre les deux groupes. D'ailleurs, le coef-

ficient Lambda est ,93, ce qui signifie que la puissance de discrimination est faible. D'autre part, les centres des groupes[1] sont -,10 pour le groupe de non-déclassifiés et ,73 pour le groupe des déclassifiés.

Le poids les plus forts, sur la fonction discriminante[2], sont atteints par les variables âge (,45), langue d'usage (,42) et années de scolarité effectivement complétées (,39). Suivent les variables niveau d'enseignement (,27), lieu de résidence actuel (-,21) et lieu de résidence durant la jeunesse (,23). Les résultats indiquent donc que les enseignants âgés, anglophones, davantage scolarisés, de niveau secondaire et habitant loin des grands centres urbains ont eu légèrement tendance, plus que les autres, à être déclassifiés.

De plus, nous avons cherché à savoir jusqu'à quel point la fonction obtenue pour séparer nos deux groupes pouvait prédire le groupe réel d'appartenance des enseignants. Le pourcentage des sujets bien catégorisés est 70, ce qui n'est pas très élevé si l'on tient compte du fait qu'une répartition au hasard donnerait 50% de biens classés, chaque sujet ayant au départ une chance sur deux d'être classé dans l'un des deux groupes.

---

1. Un centre de groupe est le score moyen d'un groupe sur la fonction retenue parce que discriminant bien les deux groupes. Plus les groupes sont distincts les uns des autres, plus la discrimination est bonne.

2. Cette fonction pondère et combine linéairement l'ensemble des variables soumises à l'analyse de telle sorte que les deux groupes sont les plus distincts sur le plan statistique. La pondération de chaque variable partie constitutive de la fonction discriminante, se nomme le coefficient standardisé de discrimination.

Nous pouvons donc conclure que les variables soumises à l'analyse discriminante ne nous permettent pas d'identifier avec précision les principaux paramètres de la déclassification au sein du personnel enseignant québécois.

Si environ 12% des enseignants rejoints par notre enquête ont été déclassifiés, à peine 9% nous ont déclaré avoir été décertifiés. Il y a très peu de variation sur cette question. C'est ce qui explique pourquoi aucune des quatre variables de base n'est liée à la variable décertification.

Poursuivant un peu plus loin l'analyse, constatons que les personnes décertifiées, à l'inverse des personnes déclassifiées, ne sont pas les plus scolarisées; c'est, en fait, le contraire qui se produit. Cette relation négative est cependant très faible. Elle illustre toutefois le fait que ce ne sont pas les mêmes enseignants qui ont été touchés par les deux types de décisions gouvernementales. Ce ne sont pas non plus davantage des enseignants qui ont vécu leur jeunesse ailleurs qu'au Québec et qui habiteraient présentement dans la région métropolitaine de Montréal. Enfin, s'ils sont un peu plus âgés et un peu plus expérimentés que les autres, les liens entre l'âge, le nombre d'années d'expérience et la décertification sont néanmoins très faibles.

Il nous faut donc conclure qu'il nous est difficile, étant donné l'absence de relations observée, de différencier les enseignants décertifiés du reste de la population rejointe par notre enquête.

En résumé, rappelons que 81% des enseignants rejoints par notre enquête n'ont été ni déclassifiés ni décertifiés. 10% ont été déclassifiés, 7% ont été décertifiés et 2% ont été à la fois déclassifiés et décertifiés. Ces chiffres, pour diverses raisons, sous-estiment ou sur-estiment peut-être l'étendue de la déclassification et de la décertification.

La participation syndicale

Dans un bon nombre d'organisations de travail, le syndicalisme a réussi, plus ou moins facilement, à faire reconnaître son droit à l'existence et s'est graduellement institutionnalisé. Dans le monde de l'enseignement, l'existence du syndicalisme n'est pas récente (la première grève de l'Alliance des professeurs de Montréal a eu lieu en 1949)[1], mais sa généralisation et son expansion ne datent que des années 60. Si la Centrale de l'Enseignement du Québec (C.E.Q.) regroupe la plupart du personnel enseignant francophone des niveaux primaire et secondaire, la Provincial Association of Protestant Teachers (P.A.P.T.) et la Provincial Association

1. Pour une bonne introduction à l'histoire du syndicalisme québécois en général et celui de l'enseignement en particulier, voir Service des communications de la C.E.Q. et de la C.S.N., 1979.

of Catholic Teachers (P.A.C.T.) rassemblent respectivement les anglo-protestants et les anglo-catholiques. Il y a donc des structures syndicales en place pour promouvoir et défendre les intérêts professionnels et autres du personnel enseignant. Ces structures se veulent démocratiques; elles appellent la participation du corps enseignant aux diverses instances et lieux décisionnels. Cette participation devient donc une partie relativement importante de la vie professionnelle du personnel enseignant. C'est pour cette raison que nous en abordons l'étude dans ce chapitre consacré aux caractéristiques professionnelles du personnel enseignant. Nous avons, en effet, cherché à savoir quel était le niveau de participation aux structures syndicales au sein de notre échantillon et si nos variables de base expliquaient en partie la variation observée au plan de la participation.

Nous avons utilisé deux mesures de l'engagement syndical, l'une objective et l'autre subjective. Par la première, nous pouvons savoir combien d'enseignants ont occupé, pendant combien d'années au cours des cinq dernières, un poste électif au sein de leur syndicat. La deuxième nous introduit au sentiment d'être actif dans le syndicat. Avant d'analyser nos résultats pour chaque type de mesure, constatons qu'elles sont toutes deux fortement reliées ($r = ,49$), ce qui signifie que plus le personnel enseignants se sent actif, plus il a tendance à avoir occupé pendant longtemps un poste électif au sein de son syndicat.

Environ 6% de la population rejointe par notre enquête travaille dans un établissement d'enseignement où il n'y a pas de syndicat officiellement reconnu et doté d'un certificat d'accréditation. Evidemment, ce pourcentage est constitué, dans sa totalité ou presque (84%), d'enseignants oeuvrant dans le secteur privé[1].

D'autre part, 61% des sujets interrogés n'ont jamais, au cours des cinq dernières années, occupé un poste électif au sein de leur syndicat; 15% l'ont fait une année, 9% deux et 8% plus de deux années.

L'analyse des variables de base a révélé ce qui suit:

1) C'est uniquement lorsque nous isolons l'effet de la variable niveau d'enseignement, qu'un lien, par ailleurs faible (C = ,13 et ,14), émerge entre la variable sexe et l'engagement syndical. Les hommes sont légèrement plus portés que les femmes à s'impliquer sur le plan syndical[2].

---

1. Par rapport à l'ensemble des enseignants du secteur privé, ceux qui travaillent dans une institution où il n'y a pas de syndicat totalisent 61%.

2. Carlos et Archambault (1977) ont trouvé que les enseignantes mariées avaient tendance à considérer leur conjoint hostile à leur participation à des activités syndicales. De plus, 42% de l'ensemble de l'échantillon de femmes membres de la C.E.Q. croyaient que leur militantisme syndical pouvait nuire à leurs relations avec leur supérieur immédiat. Enfin, une informatrice sur trois croit que l'activité syndicale peut entrer en conflit avec la qualité professionnelle du travail d'enseignement. Carlos et Archambault de conclure: "les informatrices semblent donc percevoir des freins au militantisme syndical dans leur entourage et dans leur situation" (1977, p. 8).

(suite de la note, page suivante)

2) Le personnel enseignant du niveau primaire s'est un peu plus engagé syndicalement que celui du secondaire; la relation est faible (C . ,14).

3) Il n'y a aucune différence entre francophones et anglophones en ce domaine, pas plus qu'il n'y en a entre le personnel enseignant du secteur public et celui du secteur privé (niveau secondaire) membre d'un syndicat.

Quoique le coefficient de corrélation de Pearson entre la mesure objective et la mesure subjective de l'engagement syndical soit élevé (,49), il n'est pas suffisamment fort pour que nous considérions une mesure comme un substitut parfait de l'autre. Les résultats pour la mesure objective

---

(suite de la note de la page précédente)

Carlos et Archambault (1977) observent que, dans leur échantillon, 11% des enseignantes ont déjà occupé un poste électif dans leur syndicat. Nos données indiquent que 31% des enseignantes ont déjà occupé un poste électif dans leur syndicat. L'écart entre les deux résultats est tout de même considérable. Peut-être s'explique-t-il par des différences au niveau des échantillons, le nôtre étant composé des enseignantes et enseignants des écoles primaires et secondaires, françaises et anglaises, et des secteurs privé et public, alors que l'étude de Carlos et Archambault porte sur un échantillon de femmes membres de la C.E.Q. pouvant donc comprendre des enseignantes de Cegep, des employées de soutien, des professionnelles dans une commission scolaire ou dans un Cegep. Notons néanmoins que 93% de leur échantillon est composé d'enseignantes du primaire et du secondaire.

sont les suivants: une légère majorité des enseignants (55%) se sentent pas du tout (28%), ou peu (27%), actifs au sein de leur syndicat. Par ailleurs, 19% se déclarent assez (16%) ou beaucoup (3%) actifs. Aucune variable de base ne vient ni appréciablement, ni substantiellement, modifier cette tendance d'ensemble.

Soulignons que le fait d'avoir des enfants n'influence d'aucune façon la participation syndicale des enseignants ou le sentiment qu'ils ont d'être actifs au sein de leur syndicat. Carlos et Archambault (1977) avaient observé aussi ce phénomène: ce ne sont pas les contraintes associées au soin des enfants qui semblent inhiber de façon appréciable la participation des hommes et des femmes sur le plan syndical. Soulignons également que les enseignants célibataires ne participent pas plus que leurs collègues mariés à la vie syndicale.

Les variables de base expliquent donc, somme toute, peu de la variation observée dans nos deux mesures d'engagement syndical. En fait, elles en expliquent très peu, et ce, surtout en ce qui concerne le sentiment d'être actif syndicalement.

Pour en savoir davantage, il nous faut faire intervenir d'autres variables, et notamment des variables qui révèlent l'attitude du personnel enseignant face à son syndicat. En effet, si la participation au syndicat

n'est pas fonction des variables de base et du nombre d'enfants, est-elle associée à un jugement positif ou négatif porté par le corps enseignant sur le syndicalisme? C'est ce que nous allons tenter de voir dans les paragraphes qui suivent.

Voyons d'abord ce que pensent l'ensemble des enseignants de leur syndicat avant d'étudier le lien entre ces opinions et la participation syndicale.

Nous avions, dans notre questionnaire, quatre questions portant sur le syndicalisme. Les deux premières demandaient aux répondants d'évaluer si le régime de négociation, tant au niveau provincial que local, avait été, dans l'ensemble, profitable aux enseignants[1]. La troisième cherchait à savoir jusqu'à quel point les enseignants acceptaient l'orientation idéologique de la C.E.Q. et son point de vue sur l'école au service

---

1. Ces deux questions étaient formulées de la façon suivante:

   466. Si vous aviez à évaluer les négociations provinciales depuis qu'elles existent, diriez-vous qu'elles furent, dans l'ensemble, profitables aux professeurs?

   447. Diriez-vous que les négociations locales furent, dans l'ensemble, profitables aux professeurs?

   Pour ces deux questions, les catégories de réponse étaient les suivantes: 1- pas du tout, 2- peu, 3- plus ou moins, 4- assez, 5- beaucoup.

de la classe dominante[1]. Enfin, la quatrième, empruntée comme la troisième à Carlos et Archambault (1977), soulevait le problème de l'opposition entre les orientations syndicales et professionnelles et demandait aux sujets de nous indiquer jusqu'à quel point ils estimaient que le militantisme syndical pouvait nuire à la qualité professionnelle de leur travail[2].

Les fréquences simples sur ces questions sont intéressantes. En effet, le personnel enseignant rejoint par notre enquête croit, dans son ensemble, que les négociations, tant au plan local que provincial, ont été plus ou moins profitables aux professeurs; deux enseignants sur dix estiment qu'elles ont été peu ou pas du tout profitables, quatre sur dix jugent

---

1. La question était: Etes-vous d'accord avec les positions de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de la classe dominante?

   Les categories de réponse étaient:
   1- tout à fait en désaccord
   2- passablement en désaccord
   3- plutôt en désaccord
   4- plutôt d'accord
   5- passablement d'accord
   6- tout à fait d'accord

2. Elle était formulée ainsi: Croyez-vous que le militantisme syndical puisse nuire à la qualité professionnelle de votre travail?

   Les catégories de réponse étaient:
   1- non, certainement pas
   2- non, probablement pas
   3- je ne sais pas
   4- oui, probablement
   5- oui, certainement

qu'elles ont été plus ou moins profitables et un autre groupe important de quatre professeurs sur dix conclut qu'elles ont été assez ou beaucoup profitables au corps enseignant.

Quant à la position de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de la classe dominante, nos répondants[1] l'acceptent et la rejettent en nombre à peu près identique. En effet, alors que 53% déclarent ne pas partager la position de la Centrale, 47% se disent d'accord avec elle[2].

---

1. Nous avons consulté certaines personnes du milieu syndical au sujet du contenu de ces questions, tout comme sur l'ensemble du questionnaire. Les représentants anglophones nous ont suggéré de ne pas poser la question concernant l'orientation idéologique de la C.E.Q. aux enseignants anglophones, jugeant qu'il ne revenait pas à ces derniers de se prononcer sur l'orientation idéologique d'une centrale syndicale dont ils ne faisaient pas partie. Comme les questionnaires étaient imprimés au moment de la requête des syndicalistes anglophones, nous avons biffé sur tous les questionnaires anglais le mot C.E.Q. contenu dans la question. De plus, au moment de la codification, nous avons codé les réponses des anglophones comme des non-réponses. Les fréquences rapportées dans le texte au sujet de cette question concernent donc exclusivement les enseignants francophones rejoints par notre enquête.

2. Les fréquences pour la même question posée aux femmes membres de la C.E.Q. rejointes par l'enquête de Carlos et Archambault sont les suivantes: 62% d'accord, 23% en désaccord et 15% de non-réponses. En ne calculant pas les non-réponses dans les pourcentages, nous observons alors 73% d'accord et 27% de désaccord. Dans notre propre enquête, 48% des femmes endossent l'orientation idéologique de la C.E.Q., comparativement à 44% des hommes. Nonobstant les possibles différences dues à l'échantillonnage et aux instruments utilisés, il semblerait qu'il y ait eu, au moins au sein du personnel enseignant féminin, un changement d'opinion par rapport à cette question.

Le corps enseignant francophone est donc nettement divisé sur cette question et l'écart entre les "contre" et les "pour" n'est pas très grand. Soulignons aussi que ceux qui prétendent, depuis plusieurs années, que la base enseignante ne suit pas son leadership syndical sur le terrain de l'analyse et de l'action socio-politique, devraient éviter de conclure trop rapidement. Presque 50% des enseignants francophones acceptent l'orientation idéologique de la C.E.Q. Les jeux ne sont donc pas faits de façon définitive sur ce plan, le personnel enseignant étant nettement tiraillé entre deux tendances.

Les deux questions portant sur l'évaluation des négociations provinciales et locales, ainsi que nous l'avons vu dans le volume 2, appartiennent à la batterie d'items portant sur la satisfaction au travail. Les analyses factorielles ont révélé que ces deux questions formaient un facteur que nous avons baptisé: les négociations entre les syndicats et l'employeur. C'est ce facteur (et donc les scores factoriels des sujets) que nous avons utilisé comme variable dépendante dans une analyse de classification multiple comprenant nos quatre variables de base comme variables indépendantes.

Soulignons tout de suite que les quatre variables de base ensemble ne rendent compte que de 5% de la variance des attitudes face aux négociations entre les syndicats et l'employeur, ce qui n'est pas énorme. Par ailleurs, il est intéressant de constater que les professeurs anglo-

phones ont une attitude plus positive que leurs collègues francophones face aux négociations et au profit qu'en ont retiré les professeurs depuis qu'elles existent tant au plan provincial qu'au plan local (le bêta est ,15)[1]. Il en est de même des enseignants du niveau primaire (attitude négative) (bêta = ,15). Par contre, la variable sexe n'influence d'aucune façon la distribution des réponses sur ce facteur. Quant à la variables secteur d'enseignement (privé et public, au niveau secondaire), son effet est négligeable (bêta = ,09).

Nos variables de base expliquent donc peu de la variance des attitudes face aux négociations entre l'employeur et les syndicats. Par ailleurs, la seule variable de base qui a une certaine influence sur la distribution des réponses sur l'indicateur d'appui à la position idéologique de la C.E.Q. est la variable secteur d'enseignement (privé et public, au niveau secondaire). En effet, les enseignants du secteur privé appuient légèrement moins souvent que leurs collègues du secteur public la Centrale en ce domaine. Les différences sont minimes cependant (r = ,13).

D'autre part, le militantisme syndical n'est pas perçu par l'ensemble du corps enseignant comme une nuisance à la qualité professionnelle du travail de l'enseignant. En effet, si le tiers des répondants (anglo-

---

1. Le bêta est assimilable à un coefficient de corrélation partielle. A ,15, il peut être considéré comme appréciable.

phones compris) estiment que le militantisme nuit à la qualité professionnelle du travail, 45% jugent qu'il ne nuit pas et 22% ne savent pas au juste quoi penser sur cette question[1].

Ni le sexe ni le niveau d'enseignement ne sont associés de façon substantielle, ni même appréciable, à l'évaluation de l'effet du militantisme syndical sur la qualité professionnelle du travail de l'enseignant. Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, l'effet de la variable sexe disparaît complètement. Par ailleurs, 53% des enseignants du secteur privé (niveau secondaire) estiment que le militantisme syndical nuit à la qualité professionnelle du travail de l'enseignant et 25% considèrent que cela ne nuit pas; dans le secteur public, les pourcentages correspondants sont 34% et 47%. Ainsi que l'indique le coefficient de corrélation ($r = ,15$), cette relation entre le secteur d'enseignement et l'évaluation du militantisme syndical est appréciable.

Enfin, anglophones et francophones ont des points de vue quelque peu divergents en ce domaine. En effet, ainsi qu'en témoignent les pourcentages rapportées au tableau 74, alors que les deux tiers des professeurs anglophones estiment que le militantisme syndical nuit à la qualité profes-

---

1. Les chiffres correspondants de l'enquête de Carlos et Archambault (1977) sont 15%, 68% et 14%; c'est-à-dire 15% qui considèrent que le militantisme syndical nuit, 68% qui estiment qu'il ne nuit pas et 14% qui ne se prononcent pas.

Tableau 74

Relation entre la langue d'usage et l'accord ou le désaccord avec l'énoncé suivant: Croyez-vous que le militantisme syndical puisse nuire à la qualité professionnelle de votre travail?

	Français (N = 2 366)	Anglais (N = 328)	Ensemble des sujets (N = 2 694)
Non, certainement pas	23%	8%	21%
Non, probablement pas	25	13	23
Ne sais pas	23	13	22
Oui, probablement	20	42	23
Oui, certainement	9	24	11
TOTAL	100	100	100

χ^2 193 p ,00 r = ,24

sionnelle de leur travail, tout près de la moitié de leurs collègues francophones (48%) pensent le contraire. Il y a là une différence appréciable[1].

1. Il est possible que la transformation de la question précédente (celle portant sur la position idéologique de la C.E.Q.) dans les questionnaires anglophones a pu "mettre la puce à l'oreille" à quelques répondants et les rendre peut-être un peu "vigilants" dans leurs réponses.

Il n'y a donc pas complète unanimité au sein du corps enseignant sur le profit engendré par les négociations provinciales et locales pour l'ensemble du personnel enseignant, ou encore sur la position idéologique de la C.E.Q. et la tension plus ou moins grande entre le militantisme syndical et le professionnalisme.

Ces variables étant analysées, voyons si elles sont associées à la participation syndicale. Ceux qui participent davantage aux activités du syndicat expriment-ils plus d'approbation de la Centrale et de sa position idéologique? Ont-ils tendance à évaluer positivement les négociations provinciales et locales?

Nos analyses corrélationnelles[1] révèlent une absence complète de lien entre la participation syndicale et l'évaluation des négociations entre l'employeur et les syndicats. Le fait d'occuper ou d'avoir occupé un poste électif et de se sentir actif au sein du syndicat n'influence d'aucune façon, ni positivement ni négativement, le jugement des enseignants face au profit qu'ils estiment que le corps enseignant a retiré des négociations depuis qu'elles existent au plan provincial comme au plan local.

---

1. Les anglophones ont été éliminés du calcul des corrélations puisqu'ils n'avaient pas à répondre à la question sur la position idéologique de la C.E.Q.

Par contre, il y a un lien, mais faible, entre la participation syndicale et l'approbation de la position idéologique de la Centrale de l'enseignement du Québec (r = ,10 pour la mesure objective et r = ,16 pour la mesure subjective de la participation syndicale). De plus, il y a un lien entre la participation syndicale et la perception du conflit entre le militantisme syndical et la qualité professionnelle du travail de l'enseignant. Ceux qui occupent ou ont occupé un poste électif ont tendance à croire, davantage que les autres, que le militantisme syndical ne nuit pas à la qualité professionnelle de leur travail (r = ,20). La relation est plus forte lorsque nous substituons le sentiment d'être actif à l'intérieur du syndicat à la variable poste électif. En effet, le coefficient de corrélation de Pearson devient ,33, ce qui signifie que plus les répondants se sentent actifs dans leur syndicat, moins ils croient que le militantisme syndical puisse nuire à la qualité professionnelle de leur travail.

L'ensemble des analyses rapportées dans cette section de notre chapitre ne constituent qu'une ébauche d'étude sur la participation syndicale du corps enseignant. Il faudrait aller beaucoup plus loin et, ce, avec des mesures de la participation plus précises et complètes. Néanmoins, nos analyses indiquent que les variables de base expliquent peu de la variance de la participation syndicale et des attitudes face au syndicalisme. Ces attitudes sont aussi faiblement associées à la participation syndicale,

à l'exception de celle concernant le conflit entre militantisme syndical et qualité professionnelle du travail[1].

L'engagement dans la tâche

Nous avons, dans cette première section du chapitre consacré aux caractéristiques professionnelles du personnel enseignant, centré notre attention sur l'enseignement comme carrière. Nous avons, en effet, cherché à savoir à quel moment le choix de l'enseignement avait été fait par les sujets, quelle avait été leur attirance vers d'autres professions et quelle image de l'enseignement ils avaient présentement. Nous nous sommes aussi intéressés à ce que les répondants avaient fait avant d'enseigner, à la variété de leurs expériences professionnelles et leur va-et-vient d'un niveau d'enseignement à un autre. Avant de conclure par une analyse des projets d'avenir des enseignants, nous aimerions tenter de cerner leur engagement dans la tâche. Cela nous semble essentiel pour compléter la démarche entreprise dans cette section intitulée "Profil de carrière, investissement dans la tâche et aspirations".

---

1. Rappelons que nous avons découvert un lien intéressant mais faible entre l'appartenance à au moins une association volontaire et la participation syndicale. Voir chapitre III, l'étude de l'engagement social du personnel enseignant.

Nous avons utilisé deux questions différentes pour avoir une idée de l'engagement du personnel enseignant face à sa tâche: l'une qui posait directement la question aux sujets et l'autre qui leur demandait combien de fois il leur arrivait de faire du travail qui ne faisait pas partie de leur tâche régulière, sans être rémunérés. Nous supposions que ceux qui faisaient ce genre de travail pouvaient être considérés comme engagés dans leur travail. Le coefficient de corrélation de Pearson entre ces deux mesures est ,23. Cela signifie que si nos deux mesures sont reliées, l'une n'est pas un parfait substitut de l'autre; elles ne sont pas interchangeables et nous ne pouvons pas prédire avec beaucoup de précision le score d'un sujet sur l'une à partir de ce que nous connaissons de son score sur l'autre. En fait, nous soupçonnons que notre question portant sur le travail en surplus et non rémunéré est ambigüe. En effet, il se peut que des enseignants aient voulu faire du travail en surplus à un moment donné et qu'ils en aient été empêchés, soit par le directeur, soit par leur syndicat pour une raison ou une autre. Il se peut aussi que d'autres facteurs viennent mêler les cartes ici comme les contraintes d'horaire imposées par les autobus d'écoliers. Là où la majorité des étudiants prennent l'autobus scolaire à heure fixe, il est impossible aux enseignants qui le désireraient d'être davantage disponibles à leurs étudiants après les heures de cours, l'autobus enlevant littéralement les étudiants à leur professeur dès la fin des cours.

A cause de cela, nous allons donc concentrer nos efforts sur notre mesure directe de l'engagement dans le travail. Les trois quarts (77%) du personnel enseignant se disent engagés fortement (51%) ou très fortement (26%) par rapport à leur tâche[1]. A peine 1% se disent peu ou très peu engagés et 21% moyennement engagés. Ces résultats révèlent une tendance nette qu'aucune variable de base ne modifie ni appréciablement ni substantiellement[2].

Les projets d'avenir

Nous avons tenté, dans les pages précédentes, de cerner le profil de carrière du personnel enseignant en nous attardant à quelques facteurs qui ont pu influencer le choix de l'enseignement comme carrière, en scrutant l'attirance pour d'autres professions et en analysant l'engagement dans la tâche. Il nous reste à nous interroger sur les projets d'avenir des enseignants. Ces projets sont bien sûr en partie déterminés par le passé et le présent des enseignants, en même temps qu'ils participent d'une saisie du futur et de la place des enseignants dans ce futur. C'est pour

---

1. Il se peut que la désirabilité sociale ait joué ici. En effet, il est plus ou moins socialement acceptable de déclarer qu'on n'est pas ou qu'on est peu engagé dans son travail.

2. Nous avons par ailleurs observé des résultats fort intéressants à d'autres plans (voir les analyses concernant la pratique religieuse, chapitre III, ainsi que l'étude de la formation et du perfectionnement, volume 6).

ces raisons qu'ils présentent un intérêt certain pour nous. Une fois les simples fréquences et les croisements avec les variables de base présentés et analysés, nous poursuivrons l'étude des projets d'avenir en cherchant à en sérier les principaux facteurs déterminants.

La question que nous avons posée au corps enseignant a été la suivante: "Plusieurs professeurs font des projets pour les prochaines années; personnellement, si vous aviez le choix, lequel feriez-vous?" Les réponses des sujets sont rapportées dans le tableau 75.

Tableau 75

Les projets d'avenir du personnel enseignant

Projet d'avenir	Fréquence simple	Fréquence cumulée
Demeurer dans l'enseignement	53%	53%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques	17	71
Quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	5	76
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	13	89
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	11	100

Que signifient ces chiffres? Plusieurs choses. Tout d'abord, ils indiquent qu'une majorité des enseignants projettent de faire dans l'avenir ce qu'ils font présentement. Nous estimons cette majorité à environ 55%. En effet, aux 53% des enseignants qui projettent de demeurer dans l'enseignement, il faut ajouter le 2% des chefs de groupe que nous avons dans notre échantillon et qui nous ont déclaré vouloir demeurer dans l'enseignement tout en ayant en plus des responsabilités pédagogiques, ce qu'ils ont présentement comme chefs de groupe.

Si les données révèlent qu'une majorité des enseignants n'entrevoient pas de changements majeurs sur le plan de la carrière, il y en a tout de même un pourcentage élevé qui en souhaitent. En effet, si plus de 15% désirent davantage de responsabilités pédagogiques, près de 20% désirent, d'autre part, quitter l'enseignement et la classe pour une carrière administrative dans une commission scolaire ou pour un organisme d'éducation autre qu'une commission scolaire. Enfin, 11% désirent quitter complètement, pour une raison ou une autre, le domaine de l'enseignement et de l'éducation.

Neuf enseignants sur dix ne veulent donc pas quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation, même si un bon nombre d'entre eux (35%) souhaiteraient moins d'enseignement et plus de responsabilités pédagogiques ou une fonction administrative. Jacques La Haye (1978) a réalisé une étude sur les taux de départ chez le personnel enseignant et

non enseignant des commissions scolaires du Québec de 1970 à 1975. Les données à sa disposition lui ont permis de distinguer quatre types de départ: a) l'abandon du milieu de l'éducation, b) la mutation à une autre catégorie de personnel (e.g. l'enseignant qui devient principal), c) "l'absence" (e.g. congé sans solde ou de maternité), d) le changement de réseau d'une personne qui, tout en demeurant dans le milieu de l'éducation, ne travaille plus pour une commission scolaire (elle peut travailler dans une institution privée, au M.E.Q. ou dans d'autres organismes d'éducation).

Ces types de départ correspondent un peu aux catégories de réponses que nous avons proposées aux enseignants dans le cadre de la question concernant les projets d'avenir. En effet, l'on peut croire que l'abandon est proche de la catégorie "quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation", que la mutation recouvre en partie la catégorie "quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire" et que le changement de réseau n'est pas très loin de "quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire". Nous n'avons pas de catégorie équivalente à "l'absence" et l'étude de la Haye ne touche pas au projet qui consiste à demeurer dans l'enseignement tout en ayant plus de responsabilités pédagogiques. Il n'est pas certain que cela soit assimilable à une mutation puisque ce projet n'implique pas nécessairement un changement de catégorie de personnel.

Les comparaisons entre les données de La Haye et les nôtres sont donc difficiles à établir de façon incontestable. De plus, alors que nous sommes intéressés à des projets d'avenir (dont le départ de l'enseignement), La Haye de son côté s'est attaché à mesurer le plus précisément possible les départs effectifs (et non projetés) de l'enseignement. Tout en tenant compte de ces réserves, voyons les résultats de l'étude de La Haye. De toutes les catégories de personnel étudiées (cadres, professionnels, principaux, gérants, enseignants) ce sont les enseignants qui ont le taux de départ le plus faible pour la période 1970-1976 (12,18). Ce taux est d'ailleurs à la baisse. Il n'y a pas de différences appréciables entre les enseignantes et les enseignants quant au taux de départ. Il y en a cependant quant au type de départ, les femmes abandonnant l'enseignement davantage que les hommes et ces derniers s'absentant ou connaissant davantage des mutations que les premières.

Les chiffres de La Haye sont donc en deçà des nôtres[1]. Cela est tout à fait normal: nous avons mesuré des projets, des souhaits, lui a mesuré un comportement, un projet réalisé. Qu'il y ait entre les deux un

---

1. Une étude toute récente (1979) effectuée par Dionne à partir du même fichier (le fichier mobilité) et avec une méthodologie essentiellement identique à celle de La Haye a généré des résultats comparables. Si les taux de départ sont un peu moins élevés, c'est que Dionne a eu recours à un plus grand nombre de critères de sélection pour cerner la notion de départ (p. 6). L'étude de Dionne est intéressante en ce qu'elle explore les liens entre les départs de l'enseignement et les variables scolarité et expérience des partants. A ce sujet, Dionne conclut: "De façon générale on assiste à une diminution de l'intensité des départs chez le personnel enseignant du réseau public. On observe également une hausse de l'expérience et de la scolarité reconnues pour fins de traitement chez les partants" (p. 50).

décalage ne surprendra personne. Nous pouvons formuler l'hypothèse que ce décalage entre le désir et la réalité constitue une source d'insatisfaction du personnel enseignant. Par ailleurs, l'analyse des croisements entre les projets d'avenir du personnel enseignant et les variables de base nous a permis de découvrir les phénomènes suivants:

1) Les hommes développent davantage que les femmes des projets d'avenir qui impliquent en quelque sorte qu'ils sortiront de la classe (tableau 76). En effet, toute proportion gardée, deux fois plus d'hommes que de femmes désirent demeurer dans l'enseignement mais avec, en plus, des responsabilités pédagogiques et trois fois plus d'hommes souhaitent un poste dans l'administration. Pourquoi en est-il ainsi? Il est difficile de répondre à cette étape-ci de notre démarche. Une hypothèse à retenir cependant est celle qu'a proposée Lortie (1975): la femme mariée oeuvrant dans l'enseignement arrive à combiner relativement facilement[1] (plus facilement que dans d'autres métiers) l'enseignement et la vie familiale tant qu'elle reste dans la classe. Si elle quitte sa classe pour assumer un poste de leadership pédagogique, de membre d'une direction

---

1. Qu'on nous comprenne bien: nous n'affirmons pas qu'il est facile pour une enseignante de combiner travail à l'école, vie familiale et, dans bien des cas, études à l'université. Nous faisons simplement l'hypothèse que cela est plus facile à faire lorsqu'on est enseignante et que la journée de travail finit relativement tôt dans l'après-midi que lorsqu'on occupe d'autres fonctions.

d'école ou d'un centre administratif de la commission scolaire, les horaires changent, les journées peuvent s'allonger, les réunions en soirée se multiplier et l'été se raccourcir; bref, vie familiale et travail deviennent plus difficiles à équilibrer. Il se peut que cela explique pourquoi les femmes projettent moins que les hommes de quitter leur classe et la fonction d'enseignement proprement dite. A l'appui de cette hypothèse, soulignons que nous avons observé, au sein de notre échantillon, une relation entre l'état civil et les projets d'avenir. En effet, les enseignant célibataires sont moins portés à désirer demeurer dans l'enseignement, alors qu'une majorité des professeurs mariés nous ont déclaré souhaiter demeurer dans l'enseignement.

2) Lorsque nous isolons l'effet de la variable sexe, la relation observée entre l'état civil et les projets d'avenir ne se maintient que pour les femmes; en effet, les deux tiers des femmes mariées (64%) désirent demeurer dans l'enseignement, alors que 52% des femmes célibataires désirent ou bien davantage de responsabilités pédagogiques (14%), une fonction administrative (3%), occuper un poste pour un organisme autre qu'une commission scolaire (19%) ou quitter complètement l'enseignement (16%). Lortie a donc raison de croire que les femmes mariées s'accomodent mieux que les célibataires de l'enseignement[1].

---

1. Ces dernières n'ont pas, évidemment, à faire face au problème du double ou du triple horaire.

Tableau 76

Relation entre le sexe et la

nature des projets d'avenir

Projets d'avenir	Féminin (N = 1 746)	Masculin (N = 997)	Ensemble des sujets (N = 2 743)
Demeurer dans l'enseignement	60%	41%	53%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques	13	25	17
Quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	3	9	5
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	14	12	13
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	11	13	11
TOTAL	100	100	100

χ^2 = 150 p = ,00 C = ,23

3) Il existe une relation appréciable (C = ,18) entre les projets d'avenir et le niveau d'enseignement; en effet, le personnel enseignant de niveau secondaire projette moins souvent de demeurer dans l'enseignement (45% contre 62%) et plus souvent d'exercer davantage de responsabilités pédagogiques (22% contre 12%) ou de quitter complètement l'enseignement(13% contre 9%). Dans la mesure où il y a davantage d'hommes au niveau secondaire, ces résultats ne sont pas surprenants.

4) Ce sont les professeurs du secondaire général qui aspirent le plus à quitter complètement l'enseignement, ainsi que nous l'indiquent les données contenues dans le tableau 77. En effet, 16%, soit près du double de ceux du primaire (9%) et du secondaire professionnel (8%), désirent quitter la profession. Nous rediscuterons un peu plus loin de ce problème.

5) Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, la relation entre les projets d'avenir et le sexe des sujets ne disparaît pas; en fait, elle devient presque substantielle au niveau primaire, alors qu'au niveau secondaire, elle diminue d'importance. Les données rapportées dans le tableau 78 sont fort révélatrices. En effet, elles témoignent de l'existence de deux plans de carrière au niveau primaire (un pour les femmes et un pour les hommes). Car si les deux tiers des enseignantes du niveau primaire envisagent de demeurer dans l'enseignement, les deux tiers des hommes souhai-

Tableau 77

Relation entre le niveau d'enseignement

et la nature des projets d'avenir

Projets d'avenir	Primaire (N = 1 249)	Secondaire général (N = 1 051)	Secondaire professionnel (N = 423)	Ensemble des sujets (N = 2 723)
Demeurer dans l'enseignement	62%	45%	47%	53%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques	12	22	24	18
Quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	4	4	8	5
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	13	13	13	13
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	9	16	8	11
TOTAL	100	100	100	100

X^2 = 124 p = ,00 C = ,21

tent par ailleurs sortir de la classe afin d'assumer davantage de responsabilités pédagogiques (24%), occuper un poste administratif (16%), oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire (12%) ou quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation (13%). Notons aussi que les femmes du primaire constituent le sous-groupe qui désire le moins quitter complètement l'enseignement. Au niveau secondaire, les différences déjà observées entre les hommes et les femmes au primaire s'estompent sensiblement. Cela semble vouloir dire que si l'enseignement primaire a été traditionnellement et est encore présentement un métier féminin, il le demeurera encore longtemps dans la mesure où les projets d'avenir du personnel enseignant se matérialiseront, c'est-à-dire que les femmes pourront demeurer dans l'enseignement et les hommes pourront réaliser leurs ambitions de carrière.

Il est intéressant de faire remarquer qu'un bon nombre d'enseignantes (13%) et d'enseignants (25%) désirent demeurer dans l'enseignement tout en assumant davantage de responsabilités pédagogiques (17% pour l'ensemble des sujets). Cela peut signifier qu'il faudrait peut-être sérieusement songer à des modes de différenciation, verticale ou horizontale ou les deux, internes à l'enseignement afin de pouvoir conserver dans l'enseignement proprement dit certains éléments tout en leur procurant un plan de carrière valorisant. Nous savons (voir C.E.T.E.E.S. 1975) que le personnel enseignant n'est pas contre une certaine différenciation, verticale

Tableau 78

Relation entre le sexe et la nature des projets d'avenir (niveaux primaire et secondaire)

Projets d'avenir	Niveau primaire			Niveau secondaire		
	Féminin (N=1 101)	Masculin (N=161)	Ensemble des sujets (N=1 466)	Féminin (N=636)	Masculin (N=830)	Ensemble des sujets (N=1 466)
Demeurer dans l'enseignement	66%	35%	62%	49%	42%	45%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques	10	24	12	18	26	22
Quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	2	16	4	3	8	6
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	13	12	13	14	12	13
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	8	13	9	14	12	13
TOTAL	100	100	100	100	100	100
	X^2 = 109 p = ,00 C = ,28			X^2 = 28 p = ,00 C = ,14		

et horizontale, dans l'enseignement[1]. Nos données nous font croire que la mise en place d'une telle organisation du travail permettrait probablement de retenir un bon nombre d'enseignants dans la classe.

Enfin, soulignons qu'il n'y a pas de différence entre le personnel enseignant francophone et le personnel enseignant anglophone quant aux projets d'avenir. Il est aussi intéressant de constater qu'il n'y a aucune différence en ce domaine entre les professeurs du secteur public et ceux du secteur privé (niveau secondaire). Cela signifie, entre autres choses, que les enseignants du secteur public ne désirent pas davantage que leurs collègues du secteur privé quitter complètement l'enseignement. Nous avions fait l'hypothèse qu'au niveau secondaire, étant donné l'image et, dans certains cas, la réalité difficile des polyvalentes du secteur public, les enseignants désireraient davantage quitter la profession, alors que le secteur privé, connaissant moins, semble-t-il, de problèmes pédagogiques et disci-

---

1. Nous avons aussi demandé au personnel enseignant de se situer par rapport à l'éventualité d'une différenciation horizontale et verticale. En effet, 86% se sont dits d'accord avec le contenu de l'item concernant la différenciation horizontale (les professeurs devraient occuper des postes avec des tâches différentes adaptées à leurs aptitudes) et 69% se sont prononcés en faveur de la différenciation verticale (afin de créer des possibilités de promotion à l'intérieur de la profession, il serait valable de créer des paliers de responsabilités dans l'enseignement). Les pourcentages d'approbation de la différenciation horizontale et verticale dans l'enquête effectuée pour le compte de la C.E.T.E.E.S. sont donc presque identiques à ceux que nous avons observé. Pour une plus ample discussion de ce thème, voir notre volume 5.

plinaires étant donné sa clientèle, réussirait plus facilement à convaincre son personnel enseignant de continuer à pratiquer le métier d'enseignant. Nos données nous ont conduits à abandonner cette hypothèse puisque la variable secteur d'enseignement (privé-public au niveau secondaire) n'affecte d'aucune façon la distribution des réponses à la question concernant les projets d'avenir. Il n'y a pas plus d'enseignants dans le secteur public qui désirent quitter la profession qu'il n'y en a dans le secteur privé.

Nous avons voulu poursuivre davantage l'étude des projets d'avenir du personnel enseignant. Nous avons donc croisé cette variable avec la plupart des variables démographiques et professionnelles analysées dans ce rapport. Ce type d'analyse univariée nous a fait découvrir les phénomènes suivants:

1) Il y a un faible lien entre l'âge des sujets et leurs projets d'avenir (C = ,13). En effet, les deux tiers des enseignants âgés de 50 ans ou plus désirent demeurer dans l'enseignement, alors que 47% seulement de ceux âgés de moins de 30 ans ont le même désir. Les répondants qui aimeraient avoir davantage de responsabilités pédagogiques ou administratives ont tendance à être âgés de moins de 50 ans. Passé cet âge, les sujets ne semblent pas désirer une promotion ou un changement majeur dans leur carrière. Soulignons que

les moins de 40 ans ont légèrement tendance, plus que les autres, à vouloir quitter complètement l'enseignement. (Voir le tableau 133 de l'appendice B).

2) La majorité (53%) des enseignants qui ont 10 ans ou moins d'expérience dans l'enseignement désirent faire autre chose que simplement demeurer dans l'enseignement, ce qui ne veut pas dire, cependant, qu'ils veulent quitter complètement l'enseignement. Au-delà de 10 années d'expérience, la majorité de ceux désirant demeurer dans l'enseignement augmente régulièrement à travers les tranches d'années d'expérience. Cette relation observée est cependant faible ($r = -,06$) (Voir le tableau 134 de l'appendice B).

3) Il y a une relation appréciable ($C = ,21$) entre les années de scolarité officiellement reconnues et les projets d'avenir (tableau 79). Le coefficient de contingence augmente à ,23 si nous substituons les années de scolarité effectivement complétées aux années officiellement reconnues. Les principales tendances sont les suivantes: plus le personnel enseignant est scolarisé, moins il désire demeurer seulement dans l'enseignement et plus il désire davantage de responsabilités pédagogiques ou administratives.

4) Plus l'on a choisi la carrière enseignante tôt et particulièrement au cours de l'enfance et des études primaires, et plus l'on désire y demeurer, moins l'on aimerait quitter complètement le domaine.

Tableau 79

Relation entre les années de scolarité effectivement complétées et les projets d'avenir

Projets d'avenir	14 ans ou moins (N=623)	15 ans (N=469)	16 ans (N=472)	17 ans (N=528)	18 ans et plus (N=592)	Ensemble des sujets (N=2 684)
Demeurer dans l'enseignement	70%	56%	52%	44%	42%	53%
Davantage de responsabilités pédagogiques ou administratives	11	18	21	10	33	22
Oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	9	13	16	16	12	13
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	10	13	12	10	14	11
TOTAL	100	100	100	100	100	100

$X^2 = 157$ $p = ,00$ $C = ,23$

Ce sont ceux qui ont opté pour l'enseignement pendant ou après leurs études universitaires qui sont, toute proportion gardée, les plus tentés de quitter l'enseignement. Cette relation est appréciable (C = ,20). Elle se maintient lorsque nous isolons l'effet de l'âge: pour chaque groupe d'âge, la même relation est observable: plus l'enseignement a été choisi tôt dans l'existence, moins l'on désire faire autre chose comme carrière. (Voir le tableau 135 de l'appendice B).

5) Ainsi que nous nous y attendions, il y a une relation substantielle (r = -,45) entre les projets d'avenir et le maintien de la décision de devenir professeur. En effet, plus l'on désire demeurer dans l'enseignement, moins l'on est porté à remettre en cause la décision prise de devenir professeur et vice versa (voir le tableau 136 de l'appendice B). D'autre part, les enseignants qui ont été davantage attirés par d'autres professions avant d'enseigner sont aussi ceux qui sont le moins portés à vouloir demeurer dans l'enseignement et qui désirent le plus quitter complètement le domaine de l'éducation. La relation observée est appréciable (r = ,16) (Voir le tableau 137 de l'appendice B). Enfin, les enseignants qui désirent quitter complètement l'enseignement sont aussi ceux qui ont été, depuis leur entrée dans la carrière, davantage attirés par d'autres carrières professionnelles (tableau 80); leurs collègues qui désirent demeurer simplement dans l'enseignement sont ceux qui ont été le moins atti-

Tableau 80

Relation entre les projets d'avenir et l'attirance vers d'autres professions depuis le début de la carrière enseignante

Attirance vers d'autres professions	Demeurer dans l'enseignement (N = 1 449)	Exercer davantage de responsabilités pédagogiques (N = 476)	Occuper un poste au sein de l'administration scolaire (N = 130)	Oeuvrer en éducation dans un organisme autre qu'une commission scolaire (N = 360)	Quitter complètement le domaine (N = 311)	Ensemble des sujets (N = 2 726)
Pas du tout attiré	52%	33%	22%	21%	20%	39%
Un peu attiré	23	25	22	18	11	21
Plus ou moins attiré	14	22	22	24	21	18
Assez attiré	8	15	26	24	30	15
Beaucoup attiré	3	5	8	13	18	7
TOTAL	100	100	100	100	100	100

r = ,37

rés par d'autres professions. Ainsi que les données rapportées dans le tableau 80 l'indiquent, le lien entre les projets d'avenir et l'attirance vers d'autres professions depuis le début de la carrière enseignante est substantiel.

6) Les enseignants qui désirent demeurer dans l'enseignement et leurs collègues qui aimeraient changer de secteur d'activité et quitter le domaine de l'éducation n'ont pas une image différente de la carrière de l'enseignement comparativement à d'autres carrières professionnelles. S'il y a quelques différences (ceux désirant quitter l'enseignement jugent cette profession moins prestigieuse, plus fatigante physiquement et engendrant davantage de tension nerveuse tout en étant plus monotone), ces différences sont toutes minimes. (Voir les tableaux 138 et 139 de l'appendice B).

7) D'autre part, il y a un lien substantiel entre les projets d'avenir et le score des sujets sur notre mesure globale de satisfaction au travail. En effet, moins les enseignants sont satisfaits de leur tâche et de leur milieu de travail, plus ils désirent quitter l'enseignement (êta = ,35). Plus spécifiquement, observons que, moins les professeurs sont satisfaits du climat de l'école (êta = ,16), des élèves (êta = ,16), des éléments extrinsèques de satisfaction au travail (le salaire, la sécurité d'emploi, la somme de travail exigée, les possibilités de promotion et l'image des professeurs dans la société) (êta = ,22), et moins ils ont le sentiment de s'ac-

tualiser au travail (êta = ,37), plus ils désirent quitter l'enseignement. Il est intéressant de constater que de toutes les dimensions de la satisfaction au travail, c'est la dimension actualisation de soi au travail qui est la plus fortement associée aux projets d'avenir: les professeurs qui veulent quitter l'enseignement ne s'y actualisent pas[1].

8) Enfin, nous avons trouvé une relation, sinon substantielle, du moins appréciable, entre les projets d'avenir du personnel enseignant et son engagement dans sa tâche actuelle (tableau 81). Les résultats vont dans le sens prévu: en effet, ce sont les enseignants qui désirent quitter complètement l'enseignement et le secteur de l'éducation qui sont relativement moins engagés dans leur tâche que les autres. Cela ne surprend guère si l'on peut croire que ces enseignants ont, en quelque sorte, une partie d'eux-mêmes dans la classe et une autre ailleurs, en quête de quelque chose d'autre que l'enseignement.

L'étude des projets d'avenir des enseignants du Québec nous a amenés à constater que la majorité du personnel enseignant projette de faire dans l'avenir ce qu'il fait présentement. Les professeurs qui désirent faire autre chose que simplement enseigner (sans nécessairement désirer quitter complètement le domaine de l'éducation) semblent avoir une image légèrement plus négative que les autres de la profession enseignante et ont un niveau de satisfaction moins élevé.

---

1. Pour une analyse plus poussée de cette question de l'actualisation de soi au travail et de la satisfaction au travail, voir volume 5.

Tableau 81

Relation entre les projets d'avenir et l'engagement dans le travail

Engagement dans le travail	Demeurer dans l'enseignement (N = 1 463)	Exercer davantage de responsabilités pédagogiques (N = 483)	Occuper un poste au sein de l'administration scolaire (N = 134)	Oeuvrer en éducation dans un organisme autre qu'une commission scolaire (N = 361)	Quitter complètement le domaine (N = 315)	Ensemble des sujets (N = 2 756)
Très peu et peu engagé	*	1%	1%	2%	6%	1%
Moyennement engagé	15	16	28	28	44	21
Fortement engagé	56	53	47	48	36	52
Très fortement engagé	29	30	25	22	15	26
TOTAL	100	100	100	100	100	100

r = -,24

* ⩽ ,05%

DEUXIEME SECTION: Le statut actuel du personnel enseignant

Introduction

Dans la seconde section de ce chapitre consacré au portrait professionnel des enseignants, nous cherchons à décrire le statut actuel du personnel enseignant au sein du système scolaire. Les variables suivantes constituent les paramètres de notre analyse: l'enseignement à plein temps ou à temps partiel, les années de scolarité officiellement reconnues et effectivement complétées, la qualification légale et les diplômes, l'expérience dans l'enseignement, la distance géographique entre le lieu de résidence et l'école, la distance entre le même lieu de résidence et un campus universitaire et, enfin, la formation initiale reçue et le perfectionnement vécu depuis le début de la carrière.

Notre étude du statut actuel des enseignants débute par l'analyse des fréquences simples, se poursuit avec la recherche de sous-groupes définis par le croisement des variables de base et se termine, lorsque cela s'avère possible, par la comparaison de nos résultats avec des données produites par d'autres chercheurs. Seule la question de la scolarité des enseignants fera l'objet d'une attention particulière. En effet, il nous a semblé important de chercher à identifier précisément les meilleurs prédicteurs de la scolarité des enseignants afin de savoir, entre autres choses, quels

sous-groupes parmi le corps enseignant ont davantage exploité les possibilités d'accroître leur scolarité et si les écarts de scolarité entre certaines catégories d'enseignants ont augmenté ou au contraire diminué depuis une décennie.

L'enseignement à plein temps ou à temps partiel

Il y a peu de choses à dire sur cette variable, car il n'y a pas beaucoup de variation dans les réponses des enseignants à la question portant sur leur statut d'emploi. En effet, 91% nous ont déclaré être professeurs à temps plein; 2% seulement se sont dits professeurs à temps partiel, à 50% ou plus de leur temps. Par ailleurs, 6% assument à la fois le statut de professeur et celui de chef de groupe. Ce dernier phénomène se retrouve presque entièrement au niveau secondaire.

Ces résultats ne sont pas surprenants en ce sens qu'ils correspondent à un choix fait au niveau de l'échantillonnage. En effet, notre mandat étant de brosser le portrait du corps enseignant québécois, nous avons décidé, ainsi que nous l'avons expliqué dans le volume 1 (1979), de tirer notre échantillon de la population des enseignants oeuvrant à temps plein ou au moins à 50% de leur temps dans l'enseignement. Il y a donc, dans notre échantillon, moins de professeurs à temps partiel, à moins de 50% de leur temps, moins aussi de professeurs à la leçon ou de suppléants qu'il n'y en a effectivement dans les écoles primaires et secondaires du Québec.

L'analyse des croisements entre la variable statut d'emploi et les variables de base révèlent les phénomènes suivants:

1) Il n'y a pas de lien entre le statut d'emploi et la langue d'usage des répondants.
2) S'il y a un lien entre le statut d'emploi et le sexe, ce lien disparaît complètement lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement.
3) Tout près de 90% de ceux qui assument à la fois le statut de professeur et celui de chef de groupe travaillent au niveau secondaire.
   Ces résultats indiquent que cette fonction s'est surtout institutionnalisée au niveau secondaire.

Soulignons enfin qu'il y a une différence sur cette question du statut d'emploi entre le secteur d'enseignement privé (niveau secondaire) et le secteur public (niveau secondaire). En effet, nous trouvons dans le secteur privé moins d'enseignants à plein temps et davantage d'enseignants à temps partiel, à 50% ou plus de leur temps. La différence est appréciable (C = ,27).

Les années de scolarité officiellement reconnues et effectivement complétées

Dans le second chapitre de notre rapport, nous avons analysé le niveau de scolarité le plus élevé atteint par les pères et mères des ensei-

gnants rejoints par notre enquête; nous avons alors noté l'existence d'un écart de scolarité ou d'une distance culturelle[1] entre parents et enfants. En effet, 54% des mères et 58% des pères d'enseignants ne sont pas allés à l'école au-delà du niveau primaire. Par ailleurs, ainsi qu'en témoignent les données rapportées dans le tableau 82, la scolarité du corps enseignant officiellement reconnue pour fins de traitement est assez élevée dans la mesure où 58% des enseignants ont entre 15 et 17 ans de scolarité. Le quart des enseignants (26%) ont 14 ans de scolarité et seulement 16% ont 18 années et plus de scolarité officiellement reconnues.

Nous avons demandé aux répondants de nous communiquer aussi leur scolarité réelle ou celle qu'ils ont effectivement complétée. Nous savions que certains enseignants avaient été déclassifiés et qu'il était donc possible qu'il y ait une différence entre la scolarité officiellement reconnue pour fins de traitement et celle effectivement complétée. Ainsi que nous l'avons observé dans la première partie de ce chapitre, 12% des enseignants qui ont répondu au questionnaire et qui demeurent dans l'enseignement ont été déclassifiés de telle sorte qu'ils ont vu leur rémunération réduite à la suite de la non-reconnaissance d'une ou de plusieurs années de scolarité.

Le lien est très fort entre les deux mesures de la scolarité: le coefficient de corrélation de Pearson est de ,87. En fait, la relation est

---

1. Nous inférons l'existence d'une telle distance culturelle à partir d'une comparaison de la scolarité des parents avec celle de leurs enfants.

tellement substantielle que l'on peut substituer une variable à l'autre sans risquer d'introduire beaucoup d'erreur de mesure dans l'analyse. Nous utiliserons, à moins d'avis contraire, dans nos analyses subséquentes, la scolarité officiellement reconnue comme prédicteur.

Tableau 82

Années de scolarité du corps enseignant officiellement reconnues pour fins de traitement

Années de scolarité officiellement reconnues	Fréquence simple	Fréquence cumulée (N = 2 747)
12 ans ou moins	4%	4%
13 ans	9	13
14 ans	13	26
15 ans	19	45
16 ans	20	65
17 ans	19	84
18 ans	9	93
19 ans	6	99
20 ans ou plus	1	100

La différence entre les deux variables est la suivante: le corps enseignant a une scolarité réelle un tout petit peu plus élevée que celle que le ministère de l'Education lui a reconnue dans l'ensemble. En effet, 22% des enseignants déclarent avoir effectivement complété 18 années et plus de scolarité, alors qu'il n'y en a que 16% qui se sont vu reconnaître autant d'années de scolarité. A l'inverse 78% des enseignants ont complété entre 12 ou moins et 18 années, alors que 84% ont une scolarité officielle de cet ordre.

Nonobstant ces différences entre la scolarité effectivement complétée et celle qui est officiellement reconnue par l'employeur, nous avons cherché à savoir quelle influence avaient nos quatre variables de base sur la distribution de la scolarité reconnue au sein du personnel enseignant. Ainsi que nous allons le voir, toutes les variables de base sont liées à la scolarité officiellement reconnue; seules les variables sexe et niveau ont cependant des liens appréciables et substantiels.

En effet, ainsi qu'en témoignent les données rapportées au tableau 83, il y a un faible lien entre le secteur d'enseignement (niveau secondaire) et la scolarité officiellement reconnue par l'employeur. La tendance est la suivante: le personnel enseignant oeuvrant dans les écoles secondaires privées est quelque peu plus scolarisé que celui du secteur public. En effet, la proportion d'enseignants (33%) du secteur public qui ont 15 ans ou

moins de scolarité reconnue est le double de celle des répondants du secteur privé (16%)[1]. D'autre part, le personnel enseignant du secteur privé est plus fortement représenté dans les catégories les plus élevées de l'échelle de scolarité.[2]

Tableau 83

Relation entre le secteur d'enseignement et les années de scolarité officiellement reconnues (niveau secondaire)

Années de scolarité officiellement reconnues	Secteur d'enseignement public (N = 1 312)	Secteur d'enseignement privé (N = 153)	Ensemble des sujets (N = 1 465)
14 ans ou moins	16%	7%	17%
15 ans	17	9	17
16 ans	21	18	21
17 ans	21	30	22
18 ans	13	18	14
19 ans et plus	10	18	11
TOTAL	100	100	100

x^2 = 32 p = ,00 C. = ,14

1. Il faut reconnaître que la représentation des sujets du secteur privé dans notre échantillon était biaisée en faveur des plus scolarisés (voir volume 1, p. 49 et le tableau 33 de l'appendice H).

2. Aucune donnée comparative et évolutive ne nous permet de savoir si l'écart de scolarité observé entre le personnel enseignant du secteur public et celui du secteur privé est en voie de réduction ou s'il est en expansion.

La variable langue d'usage se comporte sensiblement de la même façon que la variable secteur d'enseignement. En effet, elle est aussi faiblement associée à la scolarité reconnue par l'employeur (C = ,14). Ce sont les enseignants anglophones qui sont les plus scolarisés; en effet, tout près des trois quarts du personnel enseignant anglophone (73%) ont au moins 16 ans de scolarité, alors que presque la moitié du personnel francophone (47%) a 15 ans ou moins de scolarité officiellement reconnue[1].

D'autre part, ainsi que nous avons eu l'occasion à maintes reprises d'en prendre conscience dans ce volume, ce sont les variables sexe et niveau d'enseignement qui sont les meilleurs prédicteurs de la scolarité officiellement reconnue des répondants. Elles sont, en effet, toutes deux associées à la scolarité, et ce, de façon substantielle. De plus, lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, le lien entre le sexe et la scolarité demeure substantiel, quoiqu'il perde alors un peu de sa force.

Le tableau 84 illustre la différence de scolarité entre les enseignants et les enseignantes. Celles-ci sont toujours sur-représentées dans les catégories inférieures (57% ont 15 ans ou moins de scolarité), ceux-là sont davantage présents dans les catégories supérieures (57% ont 17 ans ou plus de scolarité). Ces différences de scolarité entre hommes et femmes sont substantielles (C = ,37).

---

1. Ces résultats corroborent ceux du groupe A.S.O.P.E. En effet, pour un échantillon comparable au nôtre, sauf qu'il comprenait des enseignants des niveaux secondaire et collégial, les chercheurs engagés dans le projet A.S.O.P.E. ont aussi observé un écart de scolarité (à peu près du même ordre que le nôtre) entre le personnel enseignant francophone et le personnel enseignant anglophone. Voir A.S.O.P.E. (1974: 57).

Tableau 84

Relation entre le sexe et les années

de scolarité officiellement reconnues

Années de scolarité officiellement reconnues	Féminin (N =1 745)	Masculin (N = 988)	Ensemble des sujets (N = 2 733)
12 ans ou moins	5%	2%	4%
13 ans	12	3	9
14 ans	17	6	13
15 ans	23	11	19
16 ans	20	20	20
17 ans	15	26	19
18 ans	5	16	9
19 ans et plus	3	15	7
TOTAL	100	100	100

X^2 = 429 p = ,00 C = ,37

Par ailleurs, les enseignants du niveau secondaire sont plus scolarisés que leurs collègues du niveau primaire (tableau 85). En effet, alors que six enseignants sur dix du niveau primaire ont 15 ans ou moins de scolarité, tout près de sept sur dix (68%) du niveau secondaire ont 16 ans de scolarité ou davantage. Ces différences entre les niveaux sont substantielles (C = ,31).

Tableau 85

Relation entre le niveau d'enseignement et le nombre d'années de scolarité officiellement reconnues

Années de scolarité officiellement reconnues	Primaire (N = 1 262)	Secondaire (N = 1 472)	Ensemble des sujets (N = 2 734)
12 ans ou moins	6%	3%	4%
13 ans	13	5	9
14 ans	18	8	13
15 ans	22	17	19
16 ans	20	21	20
17 ans	15	22	19
18 ans	3	14	9
19 ans et plus	3	11	7
TOTAL	100	100	100

X^2 = 296 p = ,00 C = ,31

En fait, ainsi que nous pouvons l'observer dans le tableau 86, ce sont les enseignants du secondaire général qui sont les plus scolarisés. Ils devancent leurs collègues du secondaire professionnel qui sont, à leur tour, quelque peu plus scolarisés que le personnel enseignant du niveau primaire. 75% des enseignants oeuvrant au secondaire général ont 16 ans ou plus de scolarité; il y en a 51% au secondaire professionnel qui sont dans la même situation; au primaire, seulement 39% ont dépassé le cap des 16 ans de scolarité.

Tableau 86

Relation entre le niveau d'enseignement et le nombre d'années de scolarité officiellement reconnues

Années de scolarité officiellement reconnues	Primaire (N = 1 244)	Secondaire général (N = 1 046)	Secondaire professionnel (N = 426)	Ensemble des sujets (N = 2 716)
12 ans ou moins	6%	1%	6%	4%
13 ans	13	3	8	9
14 ans	18	5	17	13
15 ans	22	16	18	19
16 ans	19	22	16	20
17 ans	15	25	16	19
18 ans	3	15	12	9
19 ans et plus	2	13	7	7
TOTAL	100	100	100	100

χ^2 = 402 p = ,00 C = ,36

Ces différences de scolarité entre le niveau primaire et le niveau secondaire ne tiennent pas totalement au fait que les femmes sont concentrées au primaire, alors que les hommes sont majoritaires au secondaire. Pas plus d'ailleurs que les différences entre les hommes et les femmes ne disparaissent lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement. En effet, ainsi que le rapportent les données comprises dans les tableaux 87 et 88, il existe un écart de scolarité substantiel entre les hommes et les femmes, à la fois aux niveaux primaire et secondaire. En fait, c'est au primaire que l'écart est le plus prononcé, dans la mesure où, à ce niveau, 64% des femmes ont 15 ans ou moins de scolarité, alors que 77% des hommes en ont 16 ou davantage (tableau 87). Par ailleurs, les hommes du secondaire sont plus souvent représentés dans les catégories 18 ans et 19 ans et plus (35%) que leurs collègues masculins du primaire (15%) (tableau 88). Notons que ceux-ci sont légèrement plus scolarisés que les enseignantes du secondaire.

Nos deux variables, le sexe et le niveau d'enseignement, sont donc importantes lorsque vient le temps d'analyser la scolarité officiellement reconnue du personnel enseignant du Québec. Elles conjuguent leur influence pour faire de l'enseignant du niveau secondaire celui qui a le plus de scolarité et faire de l'enseignante du niveau primaire celle qui en possède le moins.

Voyons maintenant si cela constitue une caractéristique fondamentale du personnel enseignant depuis un certain nombre d'années.

Tableau 87

Relation entre le sexe et les années

de scolarité officiellement reconnues (niveau primaire)

Années de scolarité officiellement reconnues	Féminin (N = 1 099)	Masculin (N = 157)	Ensemble des sujets (N = 1 256)
14 ans et moins	41%	9%	37%
15 ans	23	14	22
16 ans	19	27	20
17 ans	13	36	16
18 ans	3	9	3
19 ans et plus	2	6	3
TOTAL	100	100	100

χ^2 = 117 p = ,00 C = ,29

Tableau 88

Relation entre le sexe et les années

de scolarité officiellement reconnues (niveau secondaire)

Années de scolarité officiellement reconnues	Féminin (N = 639)	Masculin (N = 825)	Ensemble des sujets (N = 1 464)
14 ans et moins	21%	11%	16%
15 ans	23	11	16
16 ans	23	19	21
17 ans	20	24	22
18 ans	9	18	14
19 ans et plus	4	17	11
TOTAL	100	100	100

χ^2 = 141 p = ,00 C = ,30

Si nous comparons nos données à celles colligées par Dufour et La Haye[1], la tendance évolutive devient claire. En effet, il apparaît alors que le personnel enseignant de 1978 est, dans son ensemble, plus scolarisé que celui de 1973. Afin de mieux illustrer ce point, nous reproduisons le tableau de Dufour et La Haye en y ajoutant nos propres données, par ailleurs comparables aux leurs.

A la lecture du tableau 89, nous pouvons observer qu'au cours de la période pour laquelle nous avons des pourcentages, les catégories regroupant les enseignants ayant 15 ans et moins de scolarité ont presque toutes baissé, alors que celles regroupant les enseignants ayant 16 ans et plus de scolarité ont toutes augmenté. En effet, en 1973-74, 65% du personnel enseignant possédait 15 années ou moins de scolarité; en 1975-76, le pourcentage comparable avait baissé de presque 10% (56%); en 1978, au moment de notre enquête, il était 45%. D'un autre côté, les catégories regroupant les enseignants ayant plus de 15 années de scolarité officiellement reconnues ont toutes augmenté. En effet, en 1973-74, elles formaient 35% de l'ensemble; en 1975-76, elles atteignaient 43%; dans notre enquête, elles constituent la majorité (53%). D'après les estimations de Dufour et La Haye, la scolarité moyenne, reconnue pour fin de traitement, du personnel enseignant est passée de 14,88 années en 1973-74 à 15,09 années en 1975-76. Les deux principaux facteurs responsables de cet accroissement de la scolarité sont les suivants: le niveau de scolarité plus élevé des débutants dans la carrière

---

1. Dufour et La Haye (1978: 32-51). Par ailleurs, observons que l'étude de Lavoie (1974), si elle traite de la formation acquise et en cours du corps enseignant pour les années 1965-66 à 1971-72, n'aborde pas l'analyse de la variable scolarité comme telle. Nous ne pouvons donc pas retracer l'évolution du personnel enseignant en cette matière préalablement aux années 70.

Tableau 89

Années de scolarité du corps enseignant officiellement reconnues pour fins de traitement en 1973-74, 1974-75, 1975-76 et 1978

Années de scolarité	1973-74	1974-75	1975-76	1978*
12 ans et moins	10%	10%	9%	4%
13 ans	17	16	15	9
14 ans	12	11	10	13
15 ans	26	25	23	19
16 ans	18	18	19	20
17 ans	9	11	13	19
18 ans	5	5	6	9
19 ans et plus	3	3	4	7
Indéterminée	**	1	1	**
TOTAL	100	100	100	100

Source pour les années 1973-74, 1974-75 et 1975-76: Dufour et La Haye (1978: 33).

* Les pourcentages rapportés dans cette colonne sont ceux de notre enquête.

** $\leq .05\%$

et le perfectionnement des maîtres en exercice. Selon une étude faite par Lespérance (1978), rapportée par Dufour et La Haye, environ 71% des gains acquis dans la scolarité semblent attribuables au perfectionnement des maîtres en exercice.

Par ailleurs, Dufour et La Haye observent les mêmes écarts de scolarité que nous entre hommes et femmes et entre le personnel enseignant de niveau primaire et celui de niveau secondaire. Selon eux, cependant, les écarts entre les hommes et les femmes seraient en régression, puisque "l'accroissement en nombre absolu de la scolarité moyenne entre 1972-73 et 1975-76 a été plus élevé chez les femmes (0,433 année) que chez les hommes (0,272 année)" (Dufour et La Haye, (1978: 38)). Par ailleurs, les niveaux maternelle et primaire ont connu une croissance de la scolarité moyenne de leur personnel enseignant deux fois plus grande que le niveau secondaire. Entre les niveaux donc se produit aussi une réduction des écarts, par ailleurs encore importants. Enfin, soulignons que leurs données corroborent tout à fait les nôtres en montrant l'écart entre l'enseignant du secondaire et l'enseignante du primaire. En effet, l'enseignant du secondaire avait, en 1975-76, une scolarité moyenne d'une année (16,09 [illegible] 'us élevée que la moyenne québécoise (15,09 années), alors que la moyenne de l'enseignante du primaire était presque d'une année inférieure (14,20 années) à la moyenne de l'ensemble du personnel enseignant. Les deux pôles sont donc toujours l'enseignante du primaire et l'enseignant du secondaire en ce qui a trait à la scolarité officiellement reconnue.

Nous avons tenté, dans les pages précédentes, de situer nos données concernant la variable scolarité reconnue officiellement pour fins de traitement du personnel enseignant par rapport aux variables de base et par rapport à certaines tendances en vigueur depuis le début de la décennie 70. Etant donné l'importance du prédicteur scolarité reconnue dans le plan d'analyse de ce rapport et l'intérêt pour cette variable, nous avons décidé de poursuivre l'analyse, et ce, principalement en incorporant dans le cheminement davantage de variables indépendantes et en utilisant une technique statistiquement plus sophistiquée (l'analyse de classification multiple).[1]

Ainsi que nous l'avons remarqué lorsque nous avons étudié la pratique religieuse du personnel enseignant québécois, l'analyse univariée a des limites. Elle ne peut en effet tenir compte simultanément de plusieurs variables et en isoler l'effet sur une variable dépendante. Il nous faut donc, lorsque nous voulons évaluer l'impact de plusieurs variables indépendantes, les pondérer et les situer les unes par rapport aux autres, avoir recours à une technique d'analyse multivariée. L'analyse discriminante, utilisée dans le chapitre II de ce volume, est une technique d'analyse multivariée. L'analyse de classification multiple[2], que nous allons utiliser pour l'étude de la scolarité officiellement reconnue du personnel enseignant, en est une autre.

---

1. Quoique conçues pour un lecteur profane et dans un langage simple, les pages qui suivent sembleront à certains "techniques". S'ils ne désirent pas s'y attarder, ils peuvent se rendre à la page 292.

2. Pour une présentation de l'analyse de classification multiple, voir NIE, N. H. et al. (1975: 410-421).

Si les deux techniques sont comparables en ce sens qu'elles participent toutes deux à la logique de l'analyse multivariée, elles diffèrent dans leurs conditions d'utilisation et d'une certaine façon dans leurs résultats. C'est ainsi que l'analyse de classification multiple présuppose que la variable dépendante, celle dont nous voulons expliquer la variance, soit une variable métrique ou une échelle par intervalle, de telle sorte que le calcul d'une moyenne soit possible et statistiquement légitime. Elle exige aussi que les catégories des variables indépendantes (qui peuvent être des mesures nominales, ordinales ou par intervalle) ne se recoupent pas complètement afin que chaque variable soit relativement distincte des autres.

L'analyse de classification multiple produit plusieurs statistiques intéressantes. En effet, elle produit d'abord une moyenne[1] pour chaque catégorie des variables indépendantes et un êta qui correspond à un coefficient de corrélation de Pearson. L'êta nous indique donc la force du lien entre une variable indépendante et la variable dépendante. L'êta carré nous indique la proportion de la variance expliquée par une variable indépendante. L'analyse de classification multiple produit aussi des bêta, c'est-à-dire des coefficients de corrélation partielle. Ces coefficients témoignent de la force du lien entre deux variables une fois isolé l'effet d'autres variables indépendantes. Enfin, ce type d'analyse nous donne un coefficient de corrélation multiple

---

1. Afin de faciliter la présentation et la discussion des moyennes, nous avons adopté la base cinq. Les écarts des diverses catégories par rapport à la moyenne sont donc des écarts par rapport à cinq. Soulignons que cela ne change en rien les résultats. Cette transformation ne veut que faciliter la lecture et la compréhension des données.

entre la variable dépendante, d'une part, les variables indépendantes et les interactions entre les variables indépendantes, d'autre part. Le carré de ce coefficient nous donne la proportion de la variance expliquée par l'ensemble des variables indépendantes soumises à l'analyse.

Cette technique est évidemment très puissante et très utile, ne serait-ce que parce qu'elle nous permet de voir le véritable lien entre deux variables, une fois l'effet d'autres variables isolé. Par exemple, elle peut nous dire si les années d'expérience dans l'enseignement sont reliées à telle attitude ou valeur, une fois isolé l'effet de l'âge des sujets. Elle peut nous dire aussi quelle est la contribution d'un ensemble de variables donné à l'explication de la variance d'une variable dépendante.

Etant donné notre intérêt pour la variable scolarité officiellement reconnue du personnel enseignant, nous avons jugé bon de procéder à une analyse de classification multiple sur cette variable. L'analyse univariée nous a conduits à retenir les variables démographiques et professionnelles suivantes: le sexe, l'âge, l'état civil et religieux, le lieu de résidence actuel, les années d'expérience dans l'enseignement, l'employeur, le niveau d'enseignement, le statut socio-économique d'origine, la scolarité du père et enfin la scolarité de la mère. Ces variables sont toutes associées à la scolarité reconnue du personnel enseignant.

Puisque le programme d'analyse de classification multiple contenu dans le S.P.S.S. (Nie et al, 1975) impose de sérieuses limites sur le nombre de variables que nous pouvons introduire en même temps, nous avons dû procéder en trois étapes: dans la première, nous avons réalisé une analyse de classification multiple avec les variables sexe, âge, état civil et religieux, lieu de résidence actuel et années d'expérience dans l'enseignement (tableau 145, appendice B); dans une seconde étape, nous avons procédé à une autre analyse de classification multiple avec les variables employeur, niveau d'enseignement, statut socio-économique d'origine, scolarité du père et scolarité de la mère (tableau 146, appendice B); enfin, en ne retenant que les variables ayant un bêta de ,10 ou plus, nous avons fait une troisième et dernière analyse avec les variables sexe, âge, état civil et religieux, lieu de résidence actuel et niveau d'enseignement (tableau 90). Plusieurs résultats méritent d'être soulignés:

1) Certaines variables indépendantes qui, au départ, avaient un êta appréciable[1], se retrouvent avec très peu d'influence sur la scolarité reconnue du personnel enseignant, une fois isolé l'effet des autres variables. C'est le cas pour les variables suivantes: l'employeur, le statut socio-économique d'origine, la scolarité du père, celle de la mère, les années d'expérience dans l'enseignement et le lieu de résidence actuel. Ces variables ont donc un effet négligeable sur la scolarité des sujets.

---

1. Nous utilisons pour l'êta et le bêta le même seuil de substantialité, c'est-à-dire ,30, que pour les coefficients de contingence et de Pearson.

Tableau 90

Analyse de classification multiple pour la scolarité officiellement reconnue pour fins de traitement

VARIABLES Catégories	N	Moyenne non rectifiée	êta	Moyenne rectifiée[1]	bêta
SEXE			0,38		0,30
Féminin	1 653	4,5		4,6	
Masculin	957	5,9		5,7	
AGE			0,13		0,16
Entre 20 et 24 ans	62	5,4		5,6	
Entre 25 et 29 ans	441	5,4		5,5	
Entre 30 et 34 ans	724	5,1		5,1	
Entre 35 et 39 ans	537	4,8		4,8	
Entre 40 et 44 ans	313	4,9		4,9	
Entre 45 et 49 ans	225	4,8		4,8	
Entre 50 et 54 ans	150	4,8		4,7	
Entre 55 et 59 ans	96	4,3		4,3	
60 ans et plus	62	5,2		5,1	
ETAT CIVIL ET RELIGIEUX			0,15		0,15
Célibataire laïc(que)	521	5,2		5,2	
Religieux (se)	158	5,8		5,9	
Marié(e) (cohabitation)	113	5,3		5,1	
Marié(e) (légalement)	1 682	4,9		4,8	
Séparé(e) ou divorcé(e)	100	5,0		4,9	
Veuf(ve)	36	4,2		4,9	
LIEU DE RESIDENCE ACTUEL			0,19		0,15
Montréal métropolitain	836	5,4		5,3	
Québec métropolitain	220	5,3		5,2	
Ville entre 20,000 et 100,000 habitants	535	5,0		5,0	
Ville entre 5,000 et 20,000 habitants	465	4,8		4,8	
Ville de moins de 5,000 habitants	554	4,5		4,6	

1. La moyenne rectifiée est celle qui est calculée une fois l'effet des autres prédicteurs isolé.

Tableau 90 (suite)

VARIABLES Catégories	N	Moyenne non rectifiée	Bêta	Moyenne rectifiée	Bêta
NIVEAU D'ENSEIGNEMENT			0,42		0,29
Maternelle 4 ans et 5 ans	88	4,6		4,9	
1er cycle du primaire	433	4,1		4,4	
2e cycle du primaire	453	4,3		4,5	
Enfance exceptionnelle au primaire	155	5,0		5,1	
Secondaire 1 et 2, général	415	5,4		5,2	
Secondaire 3, 4, 5, général	537	6,2		5,9	
Secondaire 2, 3, 4, professionnel court	72	4,4		4,3	
Secondaire 3, 4, 5, professionnel long	237	4,9		4,7	
Enfance exceptionnelle au secondaire	104	4,9		4,9	
Primaire	57	5,0		4,9	
Secondaire	59	5,7		5,5	

2) Une variable voit son influence augmenter après l'isolement de l'effet des autres variables. Il s'agit de la variable âge. En effet, ainsi que nous pouvons le constater à la lecture du tableau 90, il y a une relation presque linéaire entre l'âge des sujets et la scolarité reconnue, les jeunes enseignants étant plus scolarisés que leurs aînés. Le bêta est ,16, ce qui est appréciable. Il serait probablement plus élevé si une bonne proportion des enseignants d'un certain âge n'avait pas été fortement encouragée à se perfectionner et donc à accroître sa scolarité.

3) D'autre part, il est intéressant de constater que le personnel enseignant religieux forme le sous-groupe le plus scolarisé avec les enseignants du deuxième cycle du secondaire général de l'échantillon: la moyenne est 5,9. L'impact de l'état civil et religieux se maintient à ,15 une fois isolé l'effet des autres variables.

4) Il y a une relation linéaire et appréciable entre le lieu de résidence actuel du personnel enseignant et la scolarité officiellement reconnue pour fins de traitement. En effet, plus les enseignants habitent loin des grands centres urbains, moins ils sont scolarisés (bêta = ,15).

5) Des dix variables soumises à l'analyse, il n'y en a que deux dont le lien avec la variable scolarité soit substantiel et le demeure après l'isolement de l'effet de toutes les autres variables. Il est intéressant de remarquer que nos analyses univariées nous avaient indiqué l'importance de ces deux variables. L'analyse de classification multiple confirme l'importance du sexe et du niveau d'enseignement comme prédicteurs de la scolarité officiellement reconnue pour fins de traitement. Le bêta de la variable sexe est ,30 et celui du niveau d'enseignement est ,20. Il y a donc des différences substantielles de scolarité entre les hommes et les femmes dans l'enseignement, les premiers étant nettement plus scolarisés que les secondes. Il y a aussi des différences plus qu'appréciables selon les cycles, les niveaux et les secteurs d'enseignement. En effet, ce sont les enseignants du secondaire

général (surtout du deuxième cycle) qui forment le sous-groupe de notre échantillon le plus scolarisé (avec les religieux); ils sont suivis de leurs collègues du secondaire qui eux sont plus scolarisés que l'ensemble du personnel enseignant à la maternelle et au niveau primaire.

6) Enfin, remarquons que les cinq variables indépendantes incluses dans la troisième analyse de classification multiple rendent compte de 30% de la variance de la scolarité officiellement reconnue pour fins de traitement du personnel enseignant[1]. Si nos analyses de classification multiple nous permettent de mesurer précisément la contribution substantielle des variables niveau d'enseignement et sexe, il importe de ne pas perdre de vue que 70% de la variance de la scolarité reste inexpliquée et qu'il nous faut donc poursuivre la recherche des déterminants de la scolarité des enseignants.

L' ensemble des analyses univariées et multivariées portant sur la scolarité du personnel enseignant du Québec révèlent donc à la fois un accroissement sensible depuis une dizaine d'années de la scolarité officielle et réelle des enseignants, de même que l'existence d'écarts substantiels en ce domaine entre les hommes et les femmes et entre le personnel du niveau primaire et celui du niveau secondaire.

---

1. Lorsque nous remplaçons la variable scolarité officiellement reconnue par la variable scolarité effectivement complétée et que nous procédons aux mêmes analyses de classification multiple, nous obtenons essentiellement les mêmes résultats: les êta et les bêta sont tout à fait comparables à quelques décimales près. Cependant, le pourcentage total de la variance expliquée augmente légèrement, ce qui signifie que nos prédicteurs rendent un peu mieux compte de la scolarité effectivement complétée que de celle reconnue pour fins de traitement.

La qualification légale et les diplômes

S'il est intéressant d'avoir une idée relativement précise de la scolarité atteinte par l'ensemble du personnel enseignant, son évolution dans le temps et les principaux facteurs qui peuvent nous aider à en prédire le niveau, il peut être intéressant aussi d'analyser la qualification légale et les diplômes des enseignants et de retracer aussi, si possible, une évolution en ce domaine.

Ainsi que nous l'avons indiqué dans le volume 1 (1979: 31-32), la mesure de la qualification légale et des diplômes du personnel enseignant nous a posé quelques problèmes. D'abord, il y a le problème de la distinction entre deux catégories de formation, l'une conduisant aux brevets d'enseignement et l'autre aux diplômes universitaires, et les recoupements possibles entre les deux. En effet, ainsi que le souligne Lavoie (1974: 95), dans les statistiques compilées par le ministère, avant 1969-70, le baccalauréat en pédagogie apparaît parmi les diplômes universitaires, alors qu'à partir de 1970, il est compilé avec le brevet A dont il est considéré comme l'équivalent. Dans quelle mesure cela a-t-il mêlé les répondants à qui nous demandions d'indiquer leur qualification légale, dans un premier temps, et leurs diplômes d'études dans un deuxième temps? Cela est difficile à estimer. Un croisement entre la variable qualification légale et la variable diplôme a révélé que les enseignants possédant un brevet A (général ou option) ou un brevet d'enseignement spécialisé avaient plus tendance que les autres à détenir un baccalauréat; cepen-

dant, ils avaient aussi tendance plus que les autres à détenir une licence, une maîtrise ou un doctorat. Il nous est donc difficile de conclure que les répondants détenant un brevet A ont, plus souvent qu'à leur tour, comptabilisé deux fois leur brevet (une fois comme tel et une seconde fois comme baccalauréat en pédagogie). Nous tiendrons compte cependant, dans les comparaisons de nos données avec celles de Lavoie, des différences de méthodes de calcul entre elle et nous.

En second lieu, il y a le problème des équivalences anglaises pour les brevets. En effet, bon nombre d'enseignants anglophones ont eu de la difficulté à nous indiquer quelle qualification légale ils détenaient, parce que notre traduction ne tenait pas suffisamment compte de la spécificité du système de formation et de qualification propre à la communauté enseignante anglophone du Québec. C'est en codifiant les réponses que nous avons pris conscience de cela; nous avons alors cherché à corriger la situation, mais il demeure que notre mesure de la qualification légale du personnel enseignant anglophone est plus ou moins valide. Nous avons donc décidé de ne pas rapporter les données pour l'ensemble de la population et de limiter notre description et nos analyses aux enseignants francophones.

Nos données indiquent que la plupart (62%) des enseignants francophones ont un niveau de qualification légale relativement élevé. En effet, si 25% des enseignants francophones ont un brevet élémentaire, supplémentaire, supérieur C, D ou B, 62% ont un brevet relativement plus récent, soit un brevet

A général (13%), un brevet A option (22%) ou un brevet d'enseignement spécialisé (27%). Notons que 4% de notre échantillon a un permis de probation.

D'autre part, près de la moitié des enseignants (49%) ont un diplôme autre que la qualification légale. Parmi ces enseignants, 32% ont un baccalauréat, 8% une licence, 3% possèdent une maîtrise ou un doctorat et 6% détiennent un autre type de diplôme. Ces diplômes, les répondants les ont obtenus en pédagogie (9%), en sciences de l'éducation (15%), dans une discipline d'enseignement (19%) ou dans un autre domaine (6%).

L'analyse des croisements entre la qualification légale, les diplômes et la variable sexe révèle les phénomènes suivants:

1) il y a un lien substantiel (C = ,31) entre le sexe des répondants francophones et leur niveau de qualification légale; en effet, ainsi que nous pouvons l'observer dans le tableau 91, les femmes (34%) ont plus souvent des brevets élémentaires C, D, ou B que les hommes (7%); ces derniers sont concentrés (76%) dans les catégories brevet A général, brevet A option et brevet d'enseignement spécialisé. 55% des enseignantes ont l'un ou l'autre de ces types de brevet. Le fait que les hommes soient un peu plus jeunes que les femmes explique partiellement au moins cette différence entre les sexes quant à la qualification légale.

2) Il y a un lien substantiel entre le sexe et le fait de détenir un diplôme autre que la qualification légale (tableau 91). En effet, la plupart des femmes dans l'enseignement (62%) ont déclaré ne pas détenir d'autres diplômes que la qualification légale, alors que le tiers seulement (32%) des hommes se retrouvent dans la même situation; il s'ensuit donc qu'il y a davantage de bacheliers (41%) que de bachelières (26%), et trois fois plus d'enseignants possédant une licence, une maîtrise ou un doctorat (20%) que d'enseignantes détenant les mêmes titres. Leurs diplômes, les enseignants les ont surtout obtenus dans une discipline d'enseignement (30%), en sciences de l'éducation (17%) ou en pédagogie (11%); par ailleurs, les enseignantes diplômées le sont surtout et à peu près également dans une discipline d'enseignement et en sciences de l'éducation.

D'autre part, la variable niveau d'enseignement est aussi associée de façon substantielle à la qualification légale des enseignants. En effet, les données rapportées dans le tableau 93 indiquent qu'au niveau primaire, trois fois plus d'enseignants (39%) ont un brevet élémentaire, C ou D, ou un brevet B, qu'au niveau secondaire (13%); par contre le niveau d'enseignement secondaire a un personnel enseignant davantage concentré (74%) dans les catégories de brevet suivantes: brevet A général (16%), brevet A option (25%) et brevet d'enseignement spécialisé (33%). Au niveau primaire, les pourcentages équivalents (48%) sont: 9% (brevet A général), 19% (brevet A option) et 20% (brevet d'enseignement spécialisé). De plus, 60% du personnel enseignant au niveau secondaire ont un diplôme autre que la qualification légale, alors que 64% du corps

Tableau 91

Relation entre le sexe et la

qualification légale

(personnel enseignant francophone seulement)

Qualification légale	Féminin (N = 1 507)	Masculin (N = 838)	Ensemble des sujets (N = 2 345)
Brevet élémentaire, supplémentaire, complémentaire ou supérieur, brevet C ou D	15%	4%	11%
Brevet B	19	3	14
Brevet A général	11	17	13
Brevet A option	23	22	22
Brevet d'enseignement spécialisé	21	37	27
Permis annuel d'enseignement	2	6	4
Permis de probation	4	5	4
Tolérance d'engagement	1	2	1
Autre	4	4	4
TOTAL	100	100	100

$\chi^2 = 252$ $p = ,00$ $C = ,31$

Tableau 92

Relation entre le sexe et le fait de détenir un diplôme autre que la qualification légale (personnel enseignant francophone seulement)

Diplômes	Féminin (N = 1 429)	Masculin (N = 834)	Ensemble des sujets (N = 2 335)
Aucun diplôme	62%	32%	51%
Baccalauréat	26	41	32
Licence	6	13	8
Maîtrise ou doctorat	1	7	3
Autre	6	7	6
	100	100	100

χ^2 = 218 p = ,00 C = ,30

enseignant de niveau primaire n'a pas d'autre diplôme que la qualification légale (tableau 94). Enfin, il ne surprendra personne de constater que les enseignants du secondaire (27%) détiennent un diplôme dans une discipline d'enseignement alors que 9% seulement de leurs collègues du primaire en détiennent un, soit trois fois moins. Ces relations entre le niveau d'enseignement et le fait de détenir ou non un diplôme autre que la qualification légale et le domaine de ce diplôme sont fort appréciables (les C sont ,27 et ,29) pour ne pas dire substantielles.

Tableau 93

Relation entre le niveau d'enseignement et la qualification légale

(personnel enseignant francophone seulement)

Qualification légale	Primaire (N = 1 074)	Secondaire (N = 1 261)	Ensemble des sujets (N = 2 335)
Brevet élémentaire, supplémentaire, complémentaire ou supérieur, brevet C ou D	17%	7%	11%
Brevet B	22	6	14
Brevet A général	9	16	13
Brevet A option	19	25	22
Brevet d'enseignement spécialisé	20	33	27
Permis annuel d'enseignement	1	5	4
Permis de probation	5	3	4
Tolérance d'engagement	1	1	1
Autre	5	3	4
TOTAL	100	100	100

X^2 = 261 p = ,00 C = ,32

Tableau 94

Relation entre le niveau d'enseignement et le fait de détenir un diplôme autre que la qualification légale (personnel enseignant francophone seulement)

Diplômes	Primaire (N = 1 019)	Secondaire (N = 1 236)	Ensemble des sujets (N = 2 255)
Aucun diplôme	64%	40%	51%
Baccalauréat	27	35	31
Licence	3	13	8
Maîtrise et Doctorat	1	5	3
Autre	5	7	6
TOTAL	100	100	100

X^2 = 175 p = ,00 C = ,27

Soulignons que lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, la relation entre le sexe des répondants d'une part, et la qualification légale et le diplôme, d'autre part, cesse d'être substantielle (les C baissent à ,21 et ,20), tout en restant appréciable. Cela signifie qu'en ce domaine les deux variables (le sexe et le niveau d'enseignement) exercent une certaine influence et qu'isoler l'effet de l'une n'efface pas totalement l'influence de l'autre. Il en est de même pour la relation entre la variable sexe et les variables diplôme et domaine du diplôme lorsque nous isolons l'effet de la variable niveau d'enseignement; le lien se maintient pour le niveau primaire, tout

en s'affaiblissant quelque peu au niveau secondaire. Cela indique qu'en ce domaine, les différences entre les hommes et les femmes sont surtout remarquables au niveau primaire, alors qu'au secondaire le personnel enseignant semble plus homogène.

La troisième variable de base, le secteur d'enseignement (privé et public au niveau secondaire) n'est que faiblement associée à la variable qualification légale (C = ,13). Les principales différences entre les deux secteurs, au niveau secondaire, sont les suivantes: ce sont les enseignants du secteur public qui possèdent plus souvent que leurs collègues du secteur privé un brevet A (général ou option) et un brevet d'enseignement spécialisé; par ailleurs, nous comptons davantage d'enseignants en probation (10% contre 3%) ou avec un permis annuel (10% contre 5%) dans le secteur privé. Ces différences entre les secteurs d'enseignement ne sont toutefois pas très grandes.

Par ailleurs, si le personnel enseignant du secteur public comprend davantage de professeurs brevetés, le personnel du secteur privé a pour sa part davantage de diplômés universitaires; en effet, les trois quarts des enseignants du secteur privé rejoints par notre enquête nous ont déclaré détenir un diplôme autre que le brevet: 46% ont un baccalauréat, 17% une licence et 10% une maîtrise ou un doctorat. D'un autre côté, 48% du personnel enseignant du secteur public (niveau secondaire) n'a pas de diplôme universitaire; les 58% qui en détiennent un ont soit un baccalauréat (34%), une licence (12%), une maîtrise ou un doctorat (5%). La différence observée entre les secteurs d'enseignement concernant les diplômes universitaires est faible (C = ,14).

Soulignons que les enseignants des deux secteurs ont légèrement tendance à aller chercher leur formation universitaire dans des champs d'étude différents; en effet, ceux du secteur privé ont étudié plus souvent que leurs collègues du secteur public dans une discipline d'enseignement et en théologie; ceux qu secteur public ont étudié davantage en sciences de l'éducation. Ces différences sont appréciables (C = ,16).

Comparons maintenant ces résultats avec ceux de Lavoie (1974)[1]. La tendance identifiée par Lavoie est très nette: entre 1966-67 et 1970-71, la proportion des enseignants détenant un brevet A a augmenté sensiblement (de 15% à 35%); la proportion de ceux qui détenaient un diplôme supérieur ou un brevet B ou C a diminué (de 49% à 38%), de même que la proportion de ceux possédant un brevet autre ou n'en possédant pas du tout (de 36% à 27%). D'autre part, le nombre d'enseignants ayant un diplôme universitaire (à l'exclusion du baccalauréat en pédagogie) a doublé au cours de ces années, passant de 12% en 1965-66 à 26% en 1970-71. Lavoie constate donc une forte augmentation des brevets A (de plus du double) et des diplômes universitaires.

Elle est aussi en mesure de nous faire voir les écarts en ce domaine entre les hommes et les femmes, écarts qui ne se sont pas réduits ou ont même augmenté au cours de la période couverte par son étude. En effet, la proportion des hommes détenant un brevet A, entre 1966-67 et 1970-71, a augmenté, passant de 34% à 50%; chez les femmes, la proportion des brevets A est passée

---

1. Rappelons que les données d'ensemble de Lavoie comprennent les enseignants de la maternelle au niveau collégial inclus (Lavoie, 1974: 76-106).

de 12% à 27%. L'écart entre les hommes et les femmes a donc augmenté de 1%. Soulignons, par ailleurs, que les femmes sont surtout détentrices de brevets B ou C (70% en 1966-67 et 53% en 1970-71), alors que les hommes ont plus souvent que les femmes été classés dans la catégorie "Autres brevets et sans diplôme" (46% en 1966-67 et 40% en 1970-71). Au niveau des diplômes universitaires, l'écart n'a pas été réduit; il a au contraire augmenté. En effet, en 1966-67, 35% des enseignants détenaient un diplôme universitaire (à l'exclusion du baccalauréat en pédagogie); en 1970-71, il y en avait 47%; du côté féminin, les pourcentages comparables sont 7% et 15%.

Les données de Lavoie et les nôtres indiquent donc qu'une dizaine d'années après la réforme scolaire, le personnel enseignant a un niveau de qualification plus souvent du type brevet A et brevet d'enseignement spécialisé et a un diplôme universitaire. Il n'en existe pas moins encore des écarts importants à cet égard entre les hommes et les femmes et entre le personnel enseignant du niveau primaire et celui du niveau secondaire.

Nombre d'années d'expérience

Nous avons cherché à savoir depuis combien d'années le personnel enseignant, dans son ensemble, exerce le métier d'enseignant. Il n'est pas nécessaire de justifier longuement pareille interrogation, l'expérience dans l'enseignement pouvant s'avérer une variable importante, même "lourde", par rapport à plusieurs ordres de problèmes ou plusieurs ensembles de valeurs et d'attitudes.

Les résultats de notre recherche indiquent que, dans l'ensemble, le corps enseignant du Québec peut être considéré comme expérimenté. En effet, 60% des enseignants rejoints par notre enquête ont plus de 10 ans d'expérience dans le métier (27% en ont entre 11 et 15 ans; 16% entre 16 et 20 ans et 17% ont 21 ans et plus). De plus, 24% déclarent avoir entre 6 et 10 ans d'expérience. Il y a, en fait, peu d'enseignants qui débutent dans l'enseignement: si à peine 16% ont 5 ans ou moins d'expérience, seulement 7% des répondants sont dans leur première ou seconde année d'expérience.

De la même façon que nous avons souligné au chapitre II le vieillissement du personnel enseignant en constatant combien peu de jeunes femmes et de jeunes hommes entraient dans l'enseignement, étant donnée la situation du marché de l'emploi dans l'enseignement, de la même façon, nous constatons ici combien, dans son ensemble, le personnel enseignant a de l'expérience dans le métier qui est le sien. Notons qu'il y a d'ailleurs une corrélation substantielle entre l'âge des répondants et leur expérience ($r = ,67$).

L'étude du lien entre l'expérience dans l'enseignement et les quatre variables de base révèle les phénomènes suivants:

1) Les femmes ont, en général, plus d'années d'expérience à leur compte que les hommes;

2) Les sujets du niveau primaire ont plus d'expérience que leurs collègues du niveau secondaire.

Puisque les enseignantes sont fortement majoritaires dans les écoles primaires, nous avons croisé la variable expérience avec la variable sexe en isolant l'effet du niveau d'enseignement, et ce, afin de savoir si le lien observé entre le sexe et l'expérience subsistait une fois l'effet du niveau d'enseignement isolé. Les résultats du croisement des variables apparaissent dans les tableaux 95 et 96.

L'analyse des tableaux 95 et 96 indique que les différences d'expérience dans l'enseignement entre les hommes et les femmes sont surtout sensibles au niveau primaire. En effet, à ce niveau, le tiers (32%) des hommes, contre 13% des femmes, ont 5 ans ou moins d'expérience. De plus, tout près des deux tiers des hommes (62%) ont 10 années ou moins d'expérience. Le lien entre le sexe et l'expérience au niveau primaire est appréciable (C = ,24). Au niveau secondaire, les mêmes tendances apparaissent, mais avec moins de force: (C = ,12).

Plusieurs raisons peuvent expliquer pourquoi les femmes ont davantage d'expérience que les hommes, et ce, surtout au niveau primaire. En effet, l'enseignement primaire a toujours été au Québec, comme dans bien d'autres provinces et pays, un métier féminin. Ainsi que nous l'avons vu dans le premier

chapitre, depuis la réforme scolaire, on peut observer une certaine tendance à la masculinisation du personnel enseignant à la fois aux niveaux primaire et secondaire. Cette masculinisation du personnel se traduit aussi par des différences d'expérience entre les sexes.

Une seconde explication plausible, complémentaire à la première, concerne la stabilité relative des femmes et des hommes dans leur fonction d'enseignant. Nous savons que bon nombre de femmes quittent l'enseignement au moment de leur mariage ou lorsque vient le temps d'avoir un enfant. Certaines reviennent à un moment donné reprendre charge d'élèves. Elles continuent donc leur carrière et accumulent des années d'expérience. D'autre part, bon nombre d'hommes aspirent à quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein d'une direction d'école ou dans une commission scolaire. Sur ce point, nous avons vu, dans la première partie de notre chapitre, que 41% des enseignants du primaire aspirent à quitter la salle de classe pour des fonctions plus élevées dans la hiérarchie scolaire. De plus, Lavoie (1974) a confirmé la sur-représentation des hommes au palier de la direction des écoles et la croissance de cette sur-représentation au cours de la seconde moitié des années 60. Ces chiffres, ainsi que ceux de La Haye (1978), indiquent que, toute proportion gardée, plus d'hommes que de femmes quittent l'enseignement pour l'administration scolaire et cessent donc d'accumuler des années d'expérience comme enseignants. Les différences d'expérience entre les sexes ne peuvent diminuer tant que les hommes pourront quitter l'enseignement pour des fonctions qu'ils jugeront plus prestigieuses ou plus rémunératrices.

Tableau 95

Relation entre le sexe et le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (niveau primaire)

Années d'expérience dans l'enseignement	Féminin (N = 1 106)	Masculin (N = 158)	Ensemble des sujets (N = 1 264)
1 an	2%	7%	3%
2 ans	4	8	5
3 ans	2	8	3
4 ans	3	7	4
5 ans	2	2	2
6 à 10 ans	17	32	19
11 à 15 ans	30	20	29
16 à 20 ans	19	10	18
21 ans et plus	20	7	18
TOTAL	100	100	100

$x^2 = 77$ p = ,00 C = ,24

Tableau 96

Relation entre le sexe et le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (niveau secondaire)

Années d'expérience dans l'enseignement	Féminin (N = 644)	Masculin (N = 828)	Ensemble des sujets (N = 1 472)
1 an	2%	2%	2%
2 ans	4	3	3
3 ans	3	3	3
4 ans	3	3	3
5 ans	2	4	3
6 à 10 ans	26	32	29
11 à 15 ans	23	26	25
16 à 20 ans	16	13	15
21 ans et plus	20	13	16
TOTAL	100	100	100

$x^2 = 20$ p = ,01 C = ,12

Une troisième raison peut aussi être invoquée: elle concerne le syndicalisme enseignant et sa capacité à obtenir des congés de maternité intéressants pour les enseignantes, de telle sorte qu'elles soient davantage protégées contre, par exemple, un congédiement (donc perte de l'expérience accumulée) pour cause de grossesse.

Quoi qu'il en soit, nos données révèlent donc des différences appréciables (davantage cependant au niveau primaire qu'au niveau secondaire) entre les hommes et les femmes en ce qui a trait à l'expérience acquise dans le métier.

Par ailleurs, le croisement de la variable langue d'usage avec la variable années d'expérience n'a fait émerger qu'une relation de faible importance (C = ,10). En effet, alors que près de la moitié des anglophones (49%) ont 10 années ou moins d'expérience, la plupart des enseignants francophones (62%) ont plus de 11 années d'expérience[1].

D'autre part, il n'y a aucune différence entre le secteur d'enseignement public et le secteur d'enseignement privé (niveau secondaire) sur cette question, les deux secteurs ayant un personnel enseignant également expérimenté.

---

1. Les données d'A.S.O.P.E. (1974), recueillies en 1972 auprès d'enseignants des niveaux secondaire et collégial, francophones et anglophones, révèlent une similitude de la distribution des données concernant l'expérience dans l'enseignement chez les deux principaux groupes linguistiques. Voir A.S.O.P.E. (1974: 59).

Maintenant que nous avons une idée de l'expérience actuelle du personnel enseignant et que nous en avons exploré les liens avec les variables de base, il importe de comparer nos données avec celles produites par l'étude de Lavoie (1974) et celles de Dufour et La Haye (1978).

Les données de Lavoie (1974) que nous reproduisons au tableau 97[2] indiquent qu'entre 1965-66 et 1970-71, le pourcentage des débutants dans l'ensei-

Tableau 97

Distribution des débutants dans l'enseignement à leur première année d'expérience selon le sexe

Années	Hommes		Femmes	
	N	%	N	%
1965-66	2 269	14	5 255	12
1966-67	2 984	15	4 320	9
1967-68	3 682	16	4 528	9
1968-69	3 859	15	4 225	8
1969-70	3 251	12	3 805	7
1970-71	2 362	9	2 621	5

Source: Lavoie (1974: 65).

1. Les données et pourcentages de Lavoie rapportés dans le texte et dans le tableau 97 concernent les enseignantes et enseignants des niveaux primaire, secondaire et collégial.

gnement a diminué. En effet, s'il y avait, parmi le personnel enseignant masculin pré-universitaire, 14% d'enseignants dans leur première année d'enseignement, ce pourcentage avait baissé à 9% en 1970-71 après avoir augmenté quelque peu entre 1967 et 1969. Du côté féminin, la chute a été plus constante et plus substantielle, le pourcentage des débutantes est passé de 12% en 1965-66 à 5% en 1970-71.

Lavoie pousse plus loin son analyse et démontre que l'expérience varie, pour la période couverte par son étude, suivant le sexe. En effet, alors que les hommes connaissent des moyennes décroissantes d'années d'expérience dans l'enseignement entre 1965-66 et 1970-71, les femmes, de leur côté expérimentent le phénomène inverse. C'est ainsi qu'en 1966-67, la moyenne de l'expérience des enseignants était de 8,4 années; en 1970-71, elle était de 7,8 années; pour les enseignantes, les chiffres correspondants sont de 9,5 années et de 10,2 années.

Le tableau 98, tiré de l'ouvrage de Lavoie, documente les disparités d'expérience par niveau d'enseignement et suivant le sexe. On peut facilement observer, pour cette période, des différences d'expérience moyenne entre les niveaux d'enseignement (en fait, surtout entre la maternelle et les deux autres) et entre les hommes et les femmes (et ce, à tous les niveaux d'enseignement). Sauf au niveau secondaire, où pour cette période, il y a stabilité pour les femmes, l'expérience moyenne des femmes a tendance à croître, alors que celle des des hommes diminue, sauf à la maternelle.

Tableau 98

Expérience moyenne du personnel enseignant suivant le sexe et le niveau d'enseignement, 1966-67 à 1970-71

Années	Maternelle		Primaire		Secondaire	
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
1966-67	-	5,7	7,5	9,1	8,4	10,2
1967-68	3,7	6,0	7,5	9,8	8,2	10,1
1968-69	2,8	6,1	7,5	10,0	8,0	10,1
1969-70	3,7	6,4	7,2	10,5	7,7	10,0
1970-71	4,6	6,5	7,1	10,8	7,9	10,0

Source: Lavoie (1974:71)

Soulignons que Lavoie a aussi exploré le lien entre l'expérience moyenne et l'état civil. Elle a trouvé que les religieux ont une moyenne d'expérience deux fois plus élevée que celle des laïcs. Nos données, par ailleurs, confirment cette tendance. En effet, près de la moitié des religieux (48%) rejoints par notre enquête ont plus de 20 ans d'expérience dans l'enseignement; chez les enseignants laïcs, le pourcentage comparable est de 14%.

Si la recherche de Lavoie (1974) nous a permis de saisir quelques tendances pour la décennie 60, celle de Dufour et La Haye (1978) rend possible le même type d'analyse pour la décennie 70. En effet, ces chercheurs

ont procédé aux mêmes analyses que Lavoie. C'est ainsi qu'ils observent que seulement 2% des enseignants en étaient à leur première année d'expérience en 1975-76 contre 6% en 1970-71 et 13% en 1965-66. Ils notent aussi que 21% des enseignants des niveaux primaire et secondaire avaient 15 ans et plus d'expérience en 1970-71 contre 35% en 1975-76, ce qui signifie que l'expérience moyenne reconnue pour fins de traitement est passée de 8,19 années (1970-71) à 10,64 années en 1975-76. Le tableau 99 décompose ces moyennes générales par niveau d'enseignement et par sexe. On y observe essentiellement la poursuite des tendances identifiées par Lavoie concernant l'expérience croissante du personnel enseignant, et ce, à tous les niveaux et pour les hommes et les femmes également.

Tableau 99

Expérience moyenne reconnue pour fins de traitement du personnel enseignant[1] selon le niveau et le sexe

Années	Maternelle		Primaire		Secondaire		Ensemble des sujets
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin	
1970-71	5,50	6,12	6,06	9,01	7,49	8,29	8,19
1975-76	4,40	8,76	8,37	11,40	10,18	10,67	10,64

Source: Dufour et La Haye (1978: 28).

1. Personnel enseignant régulier à temps plein des commissions scolaires.

En conclusion, rappelons que nos données révèlent que la majorité (60%) du personnel enseignant a plus de 10 ans d'expérience et que le tiers (33%) en a plus de 15 ans. Seulement 16% ont 5 ans ou moins d'expérience et à peine 3% débutent dans l'enseignement, ce qui signifie que le corps enseignant se renouvelle peu.

La distance géographique entre le lieu de résidence et l'école

Nous avons cherché à savoir à quelle distance de l'école où il travaille habite le corps enseignant. Nous avions, en effet, certaines hypothèses concernant le lien possible entre la proximité du lieu de résidence de l'école, l'enracinement de l'enseignant dans le quartier de l'école et son engagement dans sa tâche et dans l'organisation qui l'emploie. Rainville (1972) avait, en effet, trouvé qu'au niveau secondaire, la satisfaction des enseignants à l'égard de la tâche variait pour une part en fonction de la distance de leur lieu de résidence de l'école et, qu'au niveau primaire, il y avait un lien plus fort entre l'école et la communauté ou entre les enseignants et les parents, en partie explicable par l'enracinement des maîtres du primaire dans le quartier de l'école. Nous avions donc posé cette question aux enseignants afin de vérifier, entre autres, les hypothèses de Rainville[1].

La plupart (48%) des enseignants demeurent relativement près de leur école (à deux milles ou moins). Par contre, le tiers (32%) habite à plus de cinq milles.

---

1. Voir, à cet effet, le volume 5 de notre rapport de recherche.

L'analyse des croisements entre la distance géographique de l'école et les variables de base a révélé les tendances suivantes:

1) Les professeurs anglophones habitent un peu plus loin de l'école que leurs collègues francophones; le lien est faible; il tient probablement à la grande concentration des anglophones dans la région de Montréal.

2) Les hommes et les professeurs qui enseignent au niveau secondaire habitent un peu plus loin de l'école que les femmes et les professeurs qui oeuvrent au niveau primaire; les liens entre le sexe (C = ,14) et le niveau d'enseignement (C = ,14) d'une part, et la distance géographique entre le lieu de résidence et l'école d'autre part, sont faibles.

Lorsque nous isolons l'effet de la variable niveau d'enseignement, la relation entre le sexe et la distance géographique disparaît complètement au niveau secondaire; par contre, elle devient appréciable (C = ,17) au niveau primaire. En effet, à ce niveau, les femmes ont tendance à demeurer plus proches de l'école (56% à deux milles ou moins) que les hommes (52% à 5 milles ou plus).

Notons, en conclusion, qu'il n'y a aucune relation entre le secteur d'enseignement (privé et public au niveau secondaire) et la distance géographique entre le lieu de résidence et l'école.

La distance géographique entre le lieu de résidence et un campus universitaire

Il nous a semblé intéressant de demander aux enseignants à quelle distance géographique ils habitaient d'un campus universitaire. En effet, nous voulions savoir si oui ou non la plus ou moins grande proximité d'une université ou d'une constituante pouvait influencer la participation ou la non-participation du personnel enseignant à des activités de perfectionnement organisées dans l'enceinte d'une université. Contentons-nous de rapporter ici les fréquences simples sur cette question, ainsi que d'analyser les liens avec les variables de base. Nous vérifierons, dans le volume 6, l'hypothèse du lien entre la proximité d'un campus universitaire et l'engagement dans des activités de perfectionnement. Rappelons cependant que, lorsque nous avons tenté de prédire la scolarité officiellement reconnue, la variable distance géographique s'est avérée un faible prédicteur (êta $<$,15).

Les deux tiers (65%) du corps enseignant habitent présentement à moins de 30 milles d'un campus universitaire[1]. Ce qui signifie deux choses; premièrement, le Québec a actuellement un réseau d'universités et de constituantes tel que la majorité des enseignants peuvent, sans que cela occasionne des déplacements trop longs, venir à l'université y chercher une forme quelconque de perfectionnement; deuxièmement, il y a tout de même 35% du personnel enseignant qui demeure à plus de 30 milles et 21% à plus de 50 milles d'un campus universitaire.

---

1. Nous croyons que les répondants anglophones ont répondu en fonction d'un campus anglophone et que les sujets francophones ont fait de même, c'est-à-dire qu'ils ont évalué la distance d'un campus francophone.

L'analyse des croisements entre la variable distance géographique et les variables de base indique que ce sont surtout les variables langue d'usage et secteur d'enseignement (privé et public, au niveau secondaire) qui sont reliées à la variable distance géographique. En effet, les anglophones, en général, habitent un peu plus près d'un campus universitaire que leurs collègues francophones; les trois quarts des anglophones (76%) demeurent à moins de 20 milles d'un campus universitaire et 52% à moins de 10 milles; par ailleurs, 38% des francophones sont situés à plus de 30 milles d'une université. La relation entre la langue d'usage et la distance géographique entre le lieu de résidence et un campus universitaire est appréciable (C = ,17). Cette relation observée tient, probablement pour une bonne part, au fait que les anglophones sont concentrés dans les grandes agglomérations urbaines et, en particulier, à Montréal. En effet, nous avons vu que 57% des anglophones habitent les régions métropolitaines de Montréal et de Québec, alors que 62% des francophones résident en dehors de ces deux régions. Soulignons, de plus, que la corrélation entre le lieu de résidence actuelle et la distance géographique d'un campus universitaire est très élevée (r = ,64).

Si francophones et anglophones ne sont pas également situés par rapport aux divers campus universitaires du territoire québécois, le personnel enseignant des secteurs d'enseignement public et privé a un comportement quelque peu différent par rapport à cette variable (C = ,14). En effet, les enseignants du secteur privé résident un peu plus près d'une université que leurs

collègues du secteur public; les deux tiers (67%) des enseignants du secteur privé habitent à moins de 20 milles d'une université, alors que 46% du personnel enseignant dans les écoles publiques demeure à plus de 20 milles d'un campus universitaire. Ici aussi, l'on peut faire l'hypothèse que cette relation est due à la plus grande concentration dans les régions urbaines (où se sont développés les campus universitaires) des répondants oeuvrant dans le secteur privé. En effet, ainsi que nous l'avons observé dans le second chapitre de ce volume, 58% du personnel enseignant du secteur privé est concentré dans les régions métropolitaines de Montréal et de Québec, alors que 60% de leurs collègues des écoles secondaires publiques habitent à l'extérieur des régions montréalaise et de Québec.

Notons en conclusion, que la variable sexe et la variable niveau d'enseignement n'ont aucune influence sur la distribution des réponses à la question concernant la distance géographique entre le lieu de résidence et un campus universitaire.

Formation et perfectionnement

Nous terminerons la seconde partie de ce chapitre en abordant la question de la formation et du perfectionnement des maîtres de façon très préliminaire puisque nous y reviendrons de façon beaucoup plus complète dans le volume 6. Il y a lieu cependant, à ce moment-ci de notre démarche, de souligner un certain nombre de résultats à nos yeux particulièrement révélateurs.

C'est ainsi que nous constatons que la très grande majorité des enseignants (83%) ont reçu, avant de débuter dans l'enseignement, une formation en pédagogie ou en sciences de l'éducation. Seulement 17% semblent exercer le métier d'enseignant sans s'appuyer sur une quelconque formation initiale.

Par ailleurs, c'est surtout à l'école normale que cette formation en pédagogie ou en sciences de l'éducation a été donnée. En effet, près des deux tiers (65%) de ceux qui nous ont dit avoir reçu une formation pédagogique[1] l'ont obtenue au sein d'une école normale. L'université a été le lieu d'une formation initiale pour 27% de ceux qui ont une quelconque formation pédagogique. De plus, 4% ont eu une formation à la fois à l'université et à l'école normale; il est probable que ce 4% est composé de gens qui ont commencé leur formation à l'école normale et qui ont dû la continuer et la terminer à l'université, à la suite de la disparition des écoles normales et de l'intégration de certaines d'entre elles dans les universités.

Il est évident que ces résultats sont fortement reliés à l'âge et à l'expérience du corps enseignant. Nous avons vu antérieurement que le personnel enseignant vieillit depuis quelques années déjà et qu'il se renouvelle peu. Le fait donc que près des deux tiers (65%) de ceux qui ont reçu une formation pédagogique l'aient reçue dans une école normale ne devrait surprendre personne, étant donné l'âge et l'expérience moyens du personnel enseignant et l'implication relativement récente des universités dans le champ de la formation des maîtres.

---

1. Ces deux tiers constituent 54% de l'ensemble des répondants.

D'autre part, observons que la très grande majorité du corps enseignant a poursuivi des études au-delà de la formation initiale et s'est inscrite à des cours ou des programmes de perfectionnement au Cégep, à l'école normale ou à l'université. En effet, huit enseignants sur dix ont, à un moment ou l'autre depuis leur début dans la carrière, participé à des activités de perfectionnement. Alors que la formation initiale a surtout été le fait des écoles normales, c'est surtout à l'université que le personnel enseignant présentement en exercice s'est perfectionné. En effet, 60% des enseignants qui se sont perfectionnés nous ont dit avoir acquis la totalité ou presque de leurs crédits de perfectionnement à l'université[1].

L'inscription à des activités de perfectionnement semble avoir été rentable pour les enseignants dans la mesure où cela leur a permis d'accroître leur scolarité et, de ce fait, leur salaire. En effet, à la suite de ce perfectionnement, 21% du personnel enseignant s'est vu reconnaître une année de scolarité supplémentaire, 17% deux années, 12% trois années et 11% quatre années et davantage. De plus, le cinquième (19%) s'est vu reconnaître moins d'une année: il est probable que les enseignants que nous retrouvons ici n'ont pas encore accumulé suffisamment de crédits pour se faire reconnaître une année complète, mais qu'ils pourront le faire dès qu'ils auront complété les crédits requis. Il se peut aussi qu'il y ait parmi ce 19% des abandons.

---

1. Nous ne savons pas exactement combien d'enseignants participent présentement à des activités de perfectionnement. Lavoie (1974: 106-118), par ailleurs, nous rapporte qu'en 1971-72 près du tiers du personnel enseignant était inscrit à des cours de perfectionnement et que les enseignantes avaient alors en gros le même taux de participation à des activités de perfectionnement que leurs collègues masculins. Soulignons, d'autre part, que notre 60% constitue 49% de l'ensemble des répondants.

Voyons maintenant si les quatre variables de base nous permettent de découvrir des sous-groupes aux comportements différents par rapport à la formation initiale, dans un premier temps, et au perfectionnement, dans un second temps.

S'il n'y a pas de relation entre la langue d'usage et le secteur d'enseignement d'une part, et l'acquisition d'une formation initiale en pédagogie ou en sciences de l'éducation avant le début de la carrière d'autre part, il y en a une qui est appréciable, entre le sexe (C = ,21) et le niveau d'enseignement (C = ,17) d'une part et l'existence d'une formation initiale d'autre part. En effet, les femmes, davantage que les hommes, possédaient une formation initiale avant de débuter dans l'enseignement. Près de neuf femmes sur dix (89%), par opposition à un peu plus de sept hommes sur dix (73%) nous ont déclaré avoir acquis une formation pédagogique ou en sciences de l'éducation avant leur entrée dans le métier (tableau 100). Il y a aussi une différence appréciable entre les niveaux primaire et secondaire sur cette question. En effet, 90% du personnel enseignant au niveau primaire déclare avoir reçu une formation préalablement à l'entrée dans l'enseignement; au secondaire, la majorité baisse à 77%.

Lorsque nous isolons l'effet de la variable niveau d'enseignement, la relation entre le sexe et l'existence d'une formation initiale demeure, mais davantage au niveau secondaire qu'au niveau primaire. En effet, c'est

Tableau 100

Relation entre le sexe et l'acquisition d'une formation pédagogique ou en sciences de l'éducation avant le début dans l'enseignement

Formation pédagogique en sciences de l'éducation avant le début dans l'enseignement	Féminin (N = 1 743)	Masculin (N = 993)	Ensemble des sujets (N = 2 736)
Non	11%	27%	17%
Oui	89	73	83
TOTAL	100	100	100

X^2 = 120 p = ,00 C = ,21

surtout à ce niveau qu'il existe une différence entre les hommes et les femmes en ce qui a trait à l'existence d'une formation initiale.

Si le personnel enseignant, dans sa très grande majorité, a reçu une formation initiale, il se décompose en sous-groupes aux contours assez nets en ce qui concerne l'endroit où cette formation a été reçue. En effet, les quatre variables de base sont associées à l'endroit de la formation initiale; seules les variables sexe et langue d'usage y sont cependant reliées de façon substantielle.

En effet, ainsi que nous pouvons le constater à la lecture du tableau 101, les enseignants anglophones qui ont reçu une formation initiale l'ont reçue plus souvent qu'autrement (60%) à l'université, alors que sept enseignants francophones (69%) sur dix nous ont dit avoir reçu leur formation dans une école normale. Par contre, 34% des anglophones ont passé par l'école normale et 21% des francophones ont séjourné à l'université. Ces différences entre les professeurs anglophones et leurs collègues francophones tiennent probablement en grande partie à l'âge différent des facultés

Tableau 101

Relation entre la langue d'usage et

l'endroit de la formation initiale

Endroit de la formation initiale	Français (N = 1 979)	Anglais (N = 276)	Ensemble des sujets (N = 2 255)
Université	21%	60%	26%
Ecole normale	69	34	65
Séminaire, scolasticat	7	1	3
Ecole normale et université	1	2	1
Ailleurs	4	2	4
TOTAL	100	100	100

x^2 = 205 p = ,00 C = ,29

des sciences de l'éducation anglophones et francophones. En tout cas, les chiffres rapportés dans le tableau 101 témoignent de l'existence de deux systèmes de formation des maîtres, l'un francophone, jusqu'à tout récemment (i.e. une décennie) concentré dans des écoles normales, et l'autre, anglophone, davantage situé en contexte universitaire.

Il y a aussi des différences intéressantes à relever entre le secteur public et le secteur privé (niveau secondaire) sur cette question. Ces différences ne sont pas très fortes cependant (C = ,14). Celles qui sont observables sont les suivantes: le personnel enseignant du secteur privé qui a reçu une formation initiale se divise en deux sous-groupes d'égal nombre, le sous-groupe des normaliens (41%) et le sous-groupe des universitaires (41%); mentionnons, de plus, que 13% de ce personnel a passé par un scolasticat ou un séminaire; par ailleurs, le personnel enseignant du secteur public est composé de deux fois plus de normaliens (59%) que d'universitaires (30%). Il est difficile d'expliquer ces différences entre secteurs d'enseignement. Une hypothèse à explorer: celle concernant les politiques de recrutement des enseignants, différentes suivant les secteurs.

La variable sexe est aussi associée, de façon substantielle, à la variable endroit de la formation initiale. En effet, les trois quarts (74%) des femmes qui ont reçu une formation pédagogique l'ont acquise dans une école normale et seulement 20% dans une université. D'autre part, les hommes sont à peu près également partagés en deux sous-groupes: les normaliens (45%) et les universitaires (41%) (tableau 102).

Tableau 102

Relation entre le sexe et l'endroit de la formation initiale

Endroit de la formation initiale	Féminin (N = 1 550)	Masculin (N = 722)	Ensemble des sujets (N = 2 272)
Université	20%	41%	27%
Ecole normale	74	45	65
Séminaire, scolasticat	1	8	3
Cégep	*	1	*
Ecole normale et université	1	2	1
Ailleurs	4	3	1
TOTAL	100	100	100

X^2 = 222 p = ,00 C = ,30

* $\leq$,05%

Ceci étant noté, on ne se surprendra pas de découvrir que le personnel enseignant du niveau primaire (majoritairement composé de femmes) qui a reçu une formation initiale, l'a obtenue, sept fois sur dix, à l'école normale (72%) et plus de deux fois sur dix à l'université (23%): les pourcentages correspondants pour le personnel enseignant de niveau secondaire sont de 57% (école normale) et de 31% (université) (tableau 103). Ces différences entre les niveaux sont appréciables (C = ,18).

Tableau 103

Relation entre le niveau d'enseignement et

l'endroit de la formation initiale

Endroit de la formation initiale	Primaire (N = 1 135)	Secondaire (N = 1 140)	Ensemble des sujets (N = 2 275)
Université	23%	31%	28%
Ecole normale	72	57	65
Séminaire	1	6	3
Ecole normale et université	1	2	1
Ailleurs	3	5	4
TOTAL	100	100	100

$\chi^2 = 81$ $p = ,00$ $C = ,18$

Ainsi que nous l'avons fait à maintes reprises, nous allons pour mieux cerner la relation entre la variable sexe et la variable endroit de la formation initiale, isoler l'effet de la variable niveau d'enseignement. Nous pourrons alors observer la conjugaison des variables niveau d'enseignement et sexe. En effet, le personnel enseignant masculin du niveau primaire qui a reçu une formation initiale est le seul à avoir reçu majoritairement (51%) cette formation à

l'université; par ailleurs, ce sont les femmes du primaire qui constituent le plus fort contingent de normaliennes (76%) de tout l'échantillon. Les différences de formation initiale sont donc davantage sensibles au niveau primaire.

Nos analyses révèlent, en définitive, des différences, substantielles dans certains cas, concernant l'existence d'une formation initiale à l'entrée dans l'enseignement et l'endroit de cette formation. Voyons maintenant si le comportement du personnel enseignant en matière de perfectionnement varie en fonction des variables de base de notre étude.

L'inscription à des activités de perfectionnement, nous l'avons vu, est ou a été le lot de la très grande majorité des enseignants (au-delà de 80%) du Québec. Cela explique en très grande partie pourquoi le sexe, la langue d'usage et le secteur d'enseignement ne sont pas associés à l'inscription ou à des activités de perfectionnement. Nous n'avons trouvé qu'une différence, par ailleurs, faible: elle indique que le personnel enseignant de niveau secondaire (84%) est ou a été un peu plus porté à s'inscrire à des cours de perfectionnement que celui de niveau primaire (78%). Lorsque nous isolons l'effet de la variable niveau, soulignons que la relation entre la variable sexe et la variable inscription à des activités de perfectionnement émerge pour le personnel enseignant du niveau primaire. En effet, au primaire, près du tiers des hommes (31%) ne se sont jamais inscrits à du perfectionnement, alors que près de huit femmes sur dix (79%) l'ont fait. Ces différences ne sont d'aucune façon substantielles.

Quant à savoir où et dans quelle proportion ces activités de perfectionnement se sont déroulées dans un contexte universitaire, nos analyses nous permettent de souligner les tendances suivantes:

1) Les hommes (75%) davantage que les femmes (51%) se sont perfectionnés totalement ou presque à l'université; la relation est appréciable (C = ,23);

2) Le personnel enseignant du niveau secondaire (68%), davantage que sa contrepartie du niveau primaire (51%), s'est perfectionné totalement ou presque à l'université; la relation est appréciable (C = ,17);

3) Alors que 57% des enseignants francophones ont vécu leur perfectionnement, en totalité ou presque, à l'université, la grande majorité des enseignants anglophones (81%) se retrouvent dans la même situation; la relation est appréciable (C= ,17).

Notons finalement qu'il n'y a aucun lien entre le secteur d'enseignement (privé et public, au niveau secondaire) et la proportion du perfectionnement à l'université. Par ailleurs, l'introduction de la variable niveau d'enseignement, dans l'étude de la relation entre la variable sexe et la proportion du perfectionnement à l'université, ne modifie pas cette dernière: il y a toujours un lien entre ces deux variables, quoiqu'il ne soit pas substantiel.

CONCLUSION GENERALE

Nous avons essayé, dans ce volume, de décrire les principales caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles du personnel enseignant du Québec. Nous avons organisé cette présentation en fonction de quatre variables que nous estimions, au départ, constituer les principales sources de variation et d'hétérogénéité du personnel enseignant. Il importe, en conclusion, de procéder à une évaluation critique de notre hypothèse première.

En effet, ainsi que nous l'avons constaté maintes fois en cours de route, deux de ces quatre variables de base n'ont pas engendré souvent des différences sensibles ou substantielles. Les enseignants francophones et anglophones sont beaucoup plus semblables que nous le pensions au départ et ceux du secteur privé ne sont pas très différents de leurs collègues du secteur public au niveau secondaire. S'il y a des différences entre enseignants francophones et anglophones et entre ceux du secteur public et du secteur privé, elles ne sont pas, pour la plupart, apparentées à l'ensemble des caractéristiques étudiées dans ce volume. Cela constitue un résultat qu'il importe de souligner en tant que tel.

Par contre, les variables sexe et niveau d'enseignement se sont, à plusieurs reprises, révélées fortement associées aux caractéristiques des en-

seignants à l'étude dans ce volume. Ces deux variables, une à une et aussi en conjugaison, nous ont aidés à constituer, à plusieurs occasions, au sein du personnel enseignant, des sous-groupes aux contours relativement nets. Qu'il suffise de se rappeler, comme exemple, les analyses portant sur les années de scolarité officiellement reconnues pour fin de traitement et l'impact de ces deux variables. Il est certain que ces résultats d'ensemble sont chargés d'implications au plan des politiques éducationnelles. Nous tenterons d'en dénombrer quelques-unes dans le volume 9 de notre rapport.

Par ailleurs, soulignons que la vaste majorité des caractéristiques étudiées dans ce volume réapparaîtront dans les volumes subséquents de notre rapport de recherche. En effet, elles constituent autant de variables indépendantes, de prédicteurs et de corrélats essentiels pour l'étude exhaustive des thèmes qui seront abordés dans le volume 4 traitant des valeurs éducationnelles des enseignants, dans le volume 5 centré sur le vécu professionnel, la satisfaction au travail, la tâche et le milieu de travail idéal, dans le volume 6 consacré à la formation et au perfectionnement des maîtres et, enfin, dans le volume 7 qui cherche à saisir l'image du futur et le degré d'optimisme ou de pessimisme que celle-ci engendre chez les enseignants.

Grâce à une technique d'analyse multivariée, l'analyse de classification multiple que nous avons utilisée ici pour l'étude de la scolarité des enseignants, nous sommes en mesure de démêler les effets de ces caractéristiques

sur l'ensemble des thèmes abordés dans les volumes 4, 5, 6 et 7. D'ailleurs, à plusieurs reprises dans les pages qui précèdent, nous avons formulé des hypothèses qui seront vérifiées, avec bien d'autres, dans ces volumes. Avant d'aborder le domaine plus subjectif des attitudes, des valeurs et des perceptions du personnel enseignant, il nous a semblé bon de procéder dans un premier temps à une description de ce personnel par rapport à un ensemble de caractéristiques objectives. C'est ce que nous avons tenté de faire dans ce volume.

LISTE DES OUVRAGES CONSULTES

ALMOND, G.A., S. VERBA (1963), The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations, Boston, Little, Brown and Company.

A.S.O.P.E. (1974), Analyse descriptive des données de la première cueillette: les enseignants. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval et Département de sociologie, Université de Montréal, Volume 3.

BABY, A., BELANGER, P.W., OUELLET, R. (1969), L'orientation vers l'enseignement et les étudiants de l'enseignement collégial, rapport présenté au Conseil Supérieur de l'Éducation.

BASQUE, J., CLOUTIER, F., MARTIN, D. (1977), Le sexisme à l'école, travail préparé dans le cadre du cours EEL 1210, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

BOUCHARD, P. (1978), L'enseignement primaire et secondaire: résultats d'un sondage, Consultation sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.

BLALOCK, H. (1974), Introduction à la recherche sociale, Duculot.

BLISHEN, B., McROBERTS, H.A. (1976). "A Revised Socio-economic Index for Occupations in Canada". Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie.

C.E.Q. (1974), Ecole et lutte des classes au Québec, D-5606.

C.E.T.E.E.S. (1975), Sondage auprès des enseignants de l'élémentaire et du secondaire, Annexe D., M.E.Q., Service général des personnels des organismes d'enseignement.

CARLOS, S., ARCHAMBAULT, A. (1977), La participation syndicale des membres féminins de la C.E.Q., Centre de sondage de l'Université de Montréal, Comité Laure Gaudreault, C.E.Q.

CHAPOULIE, J.-M. (1974), "Le corps professoral dans la structure de classe", Revue Française de Sociologie, XV, 155-200.

COTE-LESSARD, A. (1976), Les personnels du réseau privé: points de référence et élaboration des tableaux statistiques pour les années 72 à 75, Ministère de l'Education, Démographie scolaire, Document de travail 9-32.

CSN-CEQ (1979), Histoire du mouvement ouvrier au Québec (1826-1976).

DEBESSE, M., MIALARET, G. (Eds.) (1978), Traité des sciences pédagogiques, 7, Fonction et formation des enseignants, P.U.F.

DION, L. (1971), Société et politique: la vie des groupes, tome premier: Fondements de la Société Libérale, les Presses de l'Université Laval.

DIONNE, L. (1979), Etude des départs chez le personnel enseignant du réseau public du Québec, périodes 1970-71 à 1974-75. Document 48, M.E.Q., Secteur de la planification, Direction des études économiques et démographiques.

DOFNY, J., GARON-AUDY, M. (1969), "Mobilités professionnelles au Québec", Sociologie et Sociétés, Vol. 1, no 2, pp. 277-302.

DUNNIGAN, L. (1976), Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec. C.S.F.

DUFOUR, D., LA HAYE, J. (1978), L'expérience et la scolarité du personnel enseignant des commissions scolaires du Québec 1970-71 à 1975-76, Ministère de l'Education, Document Démographie scolaire 9-43.

GIRARD, M., GAUTHIER H., VINET, A. (1978), Les jeunes Québécois et le travail: un rapport d'étape. Office de planification et de développement du Québec, Collection Etudes et recherches.

JOMPHE, G. (1964), L'origine sociale des professeurs de la région métropolitaine de Québec, Thèse de Licence, Département de pédagogie, Université Laval, 1964.

LABARRERE-PAULE, A. (1965), Les instituteurs laïques au Canada français: 1836-1900, Les Presses de l'Université Laval.

LA HAYE, J. (1977), Intensité des départs chez les enseignants de la maternelle, du primaire et du secondaire, de 1970 à 1975, Ministère de l'Education, Démographie scolaire, Document de travail 9-48.

LA HAYE, J. (1978), Taux de départ chez le personnel enseignant et non enseignant des commissions scolaires du Québec selon le type de départ de 1970 à 1975, Ministère de l'Education, Démographie scolaire, document de travail 9-42.

LAMARCHE, Y., RIOUX, M., SEVIGNY, R. (1973), Aliénation et idéologie dans la vie quotidienne des Montréalais francophones, tomes 1 et 2. P.U.M.

LATOUCHE, D., JULIEN, P.A., LAMONDE, P. (1978), Prospective socio-économique du Québec, 1ère étape, sous-système des valeurs (6), Dossier technique (6.2), Valeurs et idéologies post-industrielles au Québec ou Est-ce dans leur tête que les Québécois sont beaux? tome II, Etude empirique de six secteurs, Office de planification et de développement du Québec, Collection Etudes et recherches.

LAVOIE, Y. (1974), Les enseignants du Québec 1965-66 à 1971-72, Ministère de l'Education, Direction générale de la planification, Document Démographie scolaire D.7475-085.

LORTIE, D.C. (1975), School-Teacher, A Sociological Study, The University of Chicago Press.

MOLLO, S. (1978), "Le statut social des enseignants", in Debesse, M., Mialaret, G. (Eds.), Traité des sciences pédagogiques, 7, Fonction et formation des enseignants, P.U.F., 51-74.

MEUBLAT, G. (1974), "Départ", un modèle de prévision des départs d'enseignants, Ministère de l'Education, Direction générale de la planification, Document Démographie scolaire 9-15.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION (1972), Status of the American Public-School Teacher 1970-71, Research Report 1972-73.

NIE, N.H., HULL, C.H. et al. (1975), Statistical Package for Social Sciences, Second Edition, McGraw-Hill Book Company.

NUNNALLY, J.C. (1967), Psychometric Theory, McGraw-Hill.

OUELLET, R. (1976), Influence de l'école sur les aspirations scolaires des jeunes de niveau secondaire. Ph. D. non publié, Université de Montréal.

RAINVILLE, J.-M. (1972), Rapports entre le système scolaire et le militantisme syndical chez les enseignants du secteur public, texte miméographié.

RYAN, D.G. (1960), "Prediction of teacher effectiveness" in C.W. Harris (Ed.) Encyclopedia of Educational Research, pp. 1486-1491, MacMillan.

SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L.A., COOK, S.W. (1977), Les méthodes de recherche en sciences sociales, traduit par Bélanger, D., Montréal: Editions HRW.

STATISTIQUE CANADA (1978), La population active: juin 1978.

STATISTIQUE CANADA (1979), La population active: juin 1979.

VERBA, S., N.H. NIE (1972), Participation in America, Political Democracy and Social Equality, Harper and Row.

WINSBERG, S., STE-MARIE, L. (1978). "Le développement de l'intérêt pour un cours de physique chez les élèves en fonction de leur orientation vers les personnes", Revue des Sciences de l'Education, Vol. IV, no 2, 1978, 291-303.

APPENDICE A

Les transformations des variables de base et les regroupements des catégories de réponses

Pour les besoins de nos analyses, nous avons dû procéder à certains regroupements des catégories de réponses prévues dans le questionnaire ou ajoutées en cours de codification. C'est ainsi que, pour la langue d'usage, les quatre catégories du départ (le français, l'anglais, les deux, autre) ont été ramenées à deux (le français, l'anglais). Voici comment nous avons procédé.

Afin de rendre intelligibles les résultats portant sur la langue d'usage, nous avons d'abord effectué une analyse sur la concordance entre la langue d'usage et la langue maternelle (cf. tableau 104). Cette analyse nous a permis de constater qu'il y a une étroite relation entre la langue d'usage et la langue maternelle, cette relation couvrant 94% des répondants. Toutefois 159 sujets, soit 6% de l'échantillon (entourés de pointillés au tableau 104), ne sont pas intégrés à l'un ou l'autre des deux grands groupes linguistiques et ce,tant au chapitre de la langue d'usage que de la langue maternelle. Un groupe de 40% de ces 159 sujets invoquent une situation de naissance ou de travail qu'on peut qualifier de bilingue; quant au deuxième groupe (60%), il est impossible de le définir de façon précise car il échappe à la dichotomie francophone/anglophone au niveau soit de la langue d'usage soit de la langue maternelle.

Ce sont ces 159 répondants que nous avons reclassifiés à l'intérieur des deux principales langues en usage au Québec. Dans le cas du groupe bilingue, nous avons reclassifié ceux qui disent utiliser les deux langues à la

Tableau 104

Concordance entre la langue d'usage

et la langue maternelle des répondants

Langue maternelle	Langue d'usage				Total
	française	anglaise	les deux	autres	
Française	2 330	17	43	1	2 391
Anglaise	10	265	8	0	283
Les deux	6	2	4	1	13
Autres	22	41	10	21	94
Total	2 368	325	65	23	2 781

maison en fonction de leur langue maternelle; quant à ceux qui se disent de langue maternelle ni anglaise ni française, nous les avons reclassifiés en fonction de leur langue d'usage. Dans le cas du groupe "autres", ceux qui ne sont de langue maternelle ni anglaise ni française ont été reclassifiés en fonction de leur langue d'usage; l'unique individu qui dit faire usage d'une autre langue que le français ou l'anglais a été reclassifié en fonction de sa langue maternelle. Cette reclassification couvre au total 77% des 159 sujets; 23% n'ont donc pu être reclassifiés en fonction de la

langue d'usage (voir le rectangle du tableau 104), leur situation linguistique ne nous permettant pas de les "assimiler" de façon objective à l'un ou l'autre des groupes linguistiques. Ces sujets sont dorénavant considérés comme des non-répondants en ce qui concerne la langue d'usage. Cette élimination de 36 sujets représente 1% de l'échantillon global. Nous pouvons retrouver le résultat final de notre reclassification au tableau 105.

Tableau 105

Reclassification des répondants en fonction de la langue maternelle ou de la langue d'usage

Langue maternelle	Langue d'usage		Total
	française	anglaise	
Française	2 402	60	2 462
Anglaise	10	273	283
Total	2 412	333	2 745

Pour la variable secteur d'enseignement, le regroupement des catégories a été le suivant: les catégories commission scolaire locale, commission scolaire régionale et commission scolaire intégrée ont été fusionnées en une seule catégorie nommée secteur d'enseignement public; la catégorie institution privée est demeurée intacte, elle fut simplement renommée secteur d'enseignement privé.

La variable niveau d'enseignement a été recodée de la façon suivante: les catégories maternelle (4 ans), maternelle (5 ans), premier cycle du primaire, deuxième cycle du primaire, enfance exceptionnelle ou classes spéciales au primaire ainsi que la catégorie primaire (une nouvelle catégorie créée lors de la codification) ont été fusionnées en une seule catégorie nommée niveau d'enseignement primaire. D'autre part, les catégories secondaire I et II: secteur général, secondaire III, IV, V: secteur général, secondaire II, III, IV: secteur professionnel court, secondaire III, IV, V: secteur professionnel long, enfance exceptionnelle ou classes spéciales au secondaire ainsi que la catégorie secondaire (une nouvelle catégorie créée lors de la codification) ont été regroupées en une seule, nommée niveau d'enseignement secondaire.

APPENDICE B

Quelques tableaux supplémentaires

Tableau 106

Distribution de la scolarité de la mère selon

le sexe du personnel enseignant

Scolarité de la mère	Féminin (N = 1 759)	Masculin (N = 995)	Ensemble des sujets (N = 2 754)
Etudes primaires 1ère à 4e année)	12%	13%	12%
Etudes primaires (5e à 7e année)	41	42	42
Formation professionnelle après le primaire (cours de métier)	3	2	2
Etudes secondaires (8e à 9e année)	15	17	16
Etudes secondaires (10e à 12e année)	12	11	11
Formation professionnelle après le secondaire (ex.: technologie, école normale, école d'infirmières)	15	11	14
B.A. (collège classique)	1	1	1
Université	2	3	2
TOTAL	100	100	100

$X^2 = 21$ $p = ,00$ $C = ,09$

Tableau 107

Distribution de la scolarité du père suivant le secteur d'enseignement (niveau secondaire)

Scolarité du père	Commission scolaire (N = 1 298)	Institution privée (N = 151)	Ensemble des sujets (N = 1 449)
Etudes primaires (1ère à 4e année)	22%	17%	22%
Etudes primaires (5e à 7e année)	35	27	35
Formation professionnelle après primaire (cours de métier)	4	6	4
Etudes secondaires (8e à 9e année)	12	9	11
Etudes secondaires (10e à 12e année)	12	15	13
Formation professionnelle après le secondaire (ex.: techonlogie, école normale école d'infirmières)	6	13	6
B.A. (collège classique)	3	3	3
Université	6	10	6
TOTAL	100	100	100

χ^2 = 24 p = ,00 C = ,13

Tableau 108

Relation entre le statut socio-économique d'origine et le nombre total d'enfants (personnel enseignant marié seulement)

Nombre total d'enfants	Statut socio-économique d'origine					Ensemble des sujets (N = 2 019)
	Statut 1 (N = 491)	Statut 2 (N = 831)	Statut 3 (N = 88)	Statut 4 (N = 243)	Statut 5 (N = 366)	
Aucun enfant	17%	22%	19%	33%	25%	23%
Un enfant	20	24	21	21	23	22
Deux enfants	34	32	38	29	28	32
Trois enfants	13	14	16	12	15	14
Quatre enfants et plus	16	8	7	5	9	10
TOTAL	100	100	100	100	100	100

x^2 = 55 p = .00 C = .16

Tableau 109

Relation entre le statut socio-économique d'origine et

l'attirance vers d'autres professions avant d'enseigner

Attirance vers d'autres professions avant d'enseigner	Statut socio-économique d'origine					Ensemble des sujets (N =2 724)
	Statut 1 (N = 672)	Statut 2 (N =1 117)	Statut 3 (N = 118)	Statut 4 (N = 319)	Statut 5 (N = 498)	
Pas du tout	27%	20%	16%	15%	16%	20%
Peu	18	13	11	12	15	14
Plus ou moins	26	27	20	31	24	27
Assez	19	24	30	24	26	23
Beaucoup	11	15	24	19	20	16
TOTAL	100	100	100	100	100	100

x^2 = 78 p = ,00 r = ,13

Tableau 110

Relation entre le statut socio-économique d'origine et

la comparaison de la fatigue physique associée à la carrière enseignante

Enseignement plus fatiguant physiquement comme carrière	Statut socio-économique d'origine					Ensemble des sujets (N = 2 633)
	Statut 1 (N = 647)	Statut 2 (N = 1 075)	Statut 3 (N = 114)	Statut 4 (N = 312)	Statut 5 (N = 485)	
Beaucoup moins	1%	2%	3%	1%	1%	1%
Moins	7	8	5	5	6	7
Autant	39	43	42	37	37	40
Plus	36	31	40	40	36	34
Beaucoup plus	17	16	11	16	20	17
TOTAL	100	100	100	100	100	100

$X^2 = 27$ $p = ,05$ $r = ,04$

Tableau 111

Relation entre le statut socio-économique d'origine et

la comparaison du prestige associé à la carrière enseignante

Enseignement plus prestigieux comme carrière	Statut socio-économique d'origine					Ensemble des sujets (N = 2 602)
	Statut 1 (N = 633)	Statut 2 (N = 1 062)	Statut 3 (N = 113)	Statut 4 (N = 310)	Statut 5 (N = 484)	
Beaucoup moins	17%	24%	23%	25%	22%	22%
Moins	20	25	25	23	27	24
Autant	56	46	47	49	44	48
Plus	6	6	4	3	5	5
Beaucoup plus	2	1	2	1	2	1
TOTAL	100	100	100	100	100	100

$X^2 = 41$ $p = .00$ $r = .06$

Tableau 112

Relation entre le statut socio-économique d'origine et

l'attirance vers d'autres professions pendant l'enseignement

Attirance vers d'autres professions pendant l'enseignement	Statut socio-économique d'origine					Ensemble des sujets (N = 2 712)
	Statut 1 (N = 663)	Statut 2 (N = 1 117)	Statut 3 (N = 118)	Statut 4 (N = 319)	Statut 5 (N = 495)	
Pas du tout	45%	41%	40%	31%	35%	40%
Peu	21	20	17	27	20	21
Plus ou moins	17	18	14	16	20	18
Assez	13	14	24	17	17	15
Beaucoup	4	7	6	9	8	7
TOTAL	100	100	100	100	100	100

$x^2 = 46$ p = ,00 r = ,09

Tableau 113

Relation entre l'appartenance à au moins une association volontaire et la détention d'un poste électif au sein du syndicat d'enseignants

Détention d'un poste électif au sein du syndicat d'enseignants	Appartenance à au moins une association volontaire		Ensemble des sujets (N=2 748)
	Aucune association (N=900)	Au moins une association (N=1 848)	
Aucun syndicat	6%	7%	6%
Aucune année	65	60	61
Une année	15	15	15
Deux années	9	10	9
Trois années	3	4	4
Quatre années	2	2	2
Cinq années	1	3	2
TOTAL	100	100	100

$X^2 = 13$ $p = 0,05$ $C = 0,07$

Tableau 114

Relation entre le sentiment d'être actif au sein du syndicat d'enseignants et le sentiment d'être actif au sein d'au moins une association volontaire

Sentiment d'être actif au sein du syndicat d'enseignants	Sentiment d'être actif au sein d'au moins une association volontaire					Ensemble des sujets (N=2 082)
	Pas du tout (N=559)	Peu (N=564)	Plus ou moins (N=532)	Assez (N=352)	Beaucoup (N=75)	
Pas du tout	26%	19%	16%	10%	8%	18%
Peu	12	14	11	9	7	12
Plus ou moins	15	19	21	14	9	17
Assez	24	31	36	40	31	32
Beaucoup	22	17	16	27	45	21
TOTAL	100	100	100	100	100	100

χ^2 = 113 p = ,00 r = ,17

Tableau 115

Relation entre l'appartenance à au moins une association volontaire et le sentiment d'être actif au sein du syndicat d'enseignants

Sentiment d'être actif au sein du syndicat d'enseignants	Appartenance à au moins une association volontaire		Ensemble des sujets (N=2 575)
	Aucune association (N=849)	Au moins une association (N=1 726)	
Pas du tout	33%	26%	28%
Peu	28	26	27
Plus ou moins	24	26	25
Assez	13	18	16
Beaucoup	2	4	3
TOTAL	100	100	100

X^2 = 33 p = ,00 r = ,11

Tableau 116

Relation entre le nombre d'années de scolarité officiellement reconnues et la pratique religieuse, chez le personnel enseignant âgé de 30 à 39 ans

Assistez-vous à des offices religieux (ex: la messe)?	Années de scolarité officiellement reconnues					Ensemble des sujets (N=1 288)
	14 ans et moins (N=315)	15 ans (N=272)	16 ans (N=287)	17 ans (N=207)	18 ans et plus (N=207)	
Jamais ou une ou deux fois par année	19%	31%	37%	41%	42%	33%
Occasionnellement durant l'année	28	29	28	28	22	27
Quelques fois par mois ou une fois ou plus par semaine	52	40	35	32	36	40
TOTAL	100	100	100	100	100	100

$X^2 = 48$ $p = ,00$ $C = ,19$

Tableau 117

Relation entre le nombre d'années de scolarité effectivement complétées et la pratique religieuse, chez le personnel enseignant âgé de 30 à 39 ans

Assistez-vous à des offices religieux (ex: la messe)?	Années de scolarité effectivement complétées					Ensemble des sujets (N.1 277)
	14 ans et moins (N.282)	15 ans (N.243)	16 ans (N.256)	17 ans (N.216)	1[illegible] ans et plus (N.280)	
Jamais ou une ou deux fois par année	18%	29%	34%	41%	43%	33%
Occasionnellement durant l'année	29	31	27	27	24	27
Quelques fois par mois ou une fois ou plus par semaine	53	40	40	32	34	40
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 = 55 p = ,00 C = ,20

Tableau 118

Relation entre le nombre d'années de scolarité effectivement complétées et la pratique religieuse, chez le personnel enseignant âgé de 40 à 49 ans

Assistez-vous à des offices religieux (ex: la messe)?	Années de scolarité effectivement complétées					Ensemble des sujets (N=536)
	14 ans et moins (N=159)	15 ans (N=80)	16 ans (N=79)	17 ans (N=63)	18 ans et plus (N=155)	
Jamais ou une ou deux fois par année	13%	13%	20%	19%	30%	20%
Occasionnellement durant l'année	15	15	15	18	20	17
Quelques fois par mois ou une fois ou plus par semaine	72	73	65	64	50	63
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 = 23 p = ,00 C = ,20

Tableau 119

Relation entre l'existence d'un diplôme autre que la qualification légale et la pratique religieuse, chez le personnel enseignant âgé entre 30 et 39 ans

Assistez-vous à des offices religieux (ex: la messe)?	Existence d'un diplôme autre que la qualification légale		Ensemble des sujets (N=1 239)
	Non (N=633)	Oui (N=606)	
Jamais ou une ou deux fois par année	26%	40%	33%
Occasionnellement durant l'année	29	27	28
Quelques fois par mois ou une fois ou plus par semaine	46	34	40
TOTAL	100	100	100

χ^2 = 29 p = ,00 C = ,15

Tableau 120

Relation entre l'existence d'un diplôme autre que la qualification légale et la pratique religieuse, chez le personnel enseignant âgé entre 40 et 49 ans

Assistez-vous à des offices religieux (ex: la messe)?	Existence d'un diplôme autre que la qualification légale		Ensemble des sujets (N.506)
	Non (N.234)	Oui (N.272)	
Jamais ou une ou deux fois par année	12%	26%	19%
Occasionnellement durant l'année	16	17	17
Quelques fois par mois ou une fois ou plus par semaine	72	57	64
TOTAL	100	100	100

x^2 = 18 p = ,00 C = ,18

Tableau 121

Relation entre l'existence d'un diplôme autre que la qualification légale et la pratique religieuse, chez le personnel enseignant âgé de 50 ans et plus

Assistez-vous à des offices religieux (ex: la messe)?	Existence d'un diplôme autre que la qualification légale		Ensemble des sujets (N=308)
	Non (N=155)	Oui (N=153)	
Jamais ou une fois ou deux par année	5%	13%	9%
Occasionnellement durant l'année	10	13	12
Quelques fois par mois ou une fois ou plus par semaine	85	74	80
TOTAL	100	100	100

$X^2 = 8$ $p = ,02$ $C = ,16$

Tableau 122

Relation entre la pratique religieuse et l'engagement dans son travail, chez le personnel enseignant âgé entre 30 et 39 ans

Engagement dans son travail	Pratique religieuse			
	Jamais ou 1-2 fois par année (N=419)	Occasionnellement (N=351)	Quelques fois par mois ou 1 fois ou plus par année (N=523)	Ensemble des sujets (N=1 293)
Très peu, peu ou moyennement	38%	25%	19%	27%
Fortement	43	49	54	49
Très fortement	20	27	28	25
TOTAL	100	100	100	100

x^2 = 45 p = ,00 r = ,12

Tableau 123

Relation entre la pratique religieuse et l'engagement dans son travail, chez le personnel enseignant âgé entre 40 et 49 ans

Engagement dans son travail	Pratique religieuse			Ensemble des sujets
	Jamais ou 1-2 fois par année	Occasionnellement	Quelques fois par mois ou 1 fois ou plus par année	
	(N.107)	(N.95)	(N.352)	(N.554)
Très peu, peu ou moyennement	27%	18%	13%	16%
Fortement	53	54	58	57
Très fortement	20	28	29	27
TOTAL	100	100	100	100

$X^2 = 14$ $p = ,00$ $r = ,12$

Tableau 124

Relation entre la pratique religieuse et les projets d'avenir

chez le personnel enseignant âgé de moins de 30 ans

Projets d'avenir	Pratique religieuse			
	Jamais ou 1-2 fois par année (N=249)	Occasionnellement (N=118)	Quelques fois par mois ou 1 fois ou plus par semaine (N=148)	Ensemble des sujets (N=515)
Demeurer dans l'enseignement	37%	50%	62%	47%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques ou quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	25	24	20	23
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	20	19	12	17
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	18	8	7	12
TOTAL	100	100	100	100

$X^2 = 28$ $p = ,00$ $C = ,23$

Tableau 125

Relation entre la pratique religieuse et les projets d'avenir, chez le personnel enseignant âgé entre 30 et 39 ans

Projets d'avenir	Pratique religieuse			Ensemble des sujets
	Jamais ou 1-2 fois par année (N=417)	Occasionnellement (N=350)	Quelques fois par mois ou 1 fois ou plus par année (N=522)	(N=1 289)
Demeurer dans l'enseignement	42%	50%	60%	51%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques ou quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	27	28	20	24
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	16	10	10	12
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	16	13	10	13
TOTAL	100	100	100	100

χ^2 = 37 p = ,00 C = ,17

Tableau 126

Relation entre la pratique religieuse et les projets d'avenir, chez le personnel enseignant âgé entre 40 et 49 ans

Projets d'avenir	Pratique religieuse			Ensemble des sujets
	Jamais ou 1-2 fois par année (N=107)	Occasionnellement (N=95)	Quelques fois par mois ou 1 fois ou plus par semaine (N=349)	(N=551)
Demeurer dans l'enseignement	39%	51%	61%	55%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques ou quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	25	31	18	22
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	23	10	13	14
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	12	10	7	9
TOTAL	100	100	100	100

$X^2 = 24$ $p = ,00$ $C = ,20$

Tableau 127

Relation entre la perception de la monotonie de l'enseignement et le maintien ou non de la décision de devenir professeur

Maintien de la décision de devenir professeur	Monotonie de l'enseignement					Ensemble des sujets (N=2 648)
	Beaucoup moins (N=645)	Moins (N=923)	Autant (N=959)	Plus (N=98)	Beaucoup plus (N=23)	
Non, certainement pas	2%	2%	4%	8%	13%	3%
Non, probablement pas	4	7	11	22	30	9
Ne sais pas	9	16	17	19	26	15
Oui, probablement	29	40	37	33	9	36
Oui, certainement	56	36	32	17	22	39
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 = 205 p = ,00 r = ,24

Tableau 128

Relation entre le maintien ou non de la décision de devenir professeur et l'attirance vers d'autres professions avant d'enseigner

Attirance vers d'autres professions avant d'enseigner	Maintien de la décision de devenir professeur					Ensemble des sujets (N=2 767)
	Certainement pas (N=79)	Probablement pas (N=229)	Ne sais pas (N=396)	Probablement (N=984)	Certainement (N=1 079)	
Pas du tout	9%	10%	13%	16%	31%	20%
Peu	3	7	12	15	16	14
Plus ou moins	25	25	28	29	24	27
Assez	30	28	28	26	18	23
Beaucoup	33	31	19	14	11	16
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 = 210 p = ,00 r = -,25

Tableau 129

Relation entre le maintien ou non de la décision de devenir professeur et l'attirance vers d'autres professions depuis le début de la carrière enseignante

Attirance vers d'autres professions depuis le début de la carrière enseignante	Maintien de la décision de devenir professeur					Ensemble des sujets (N=2 755)
	Certainement pas (N=78)	Probablement pas (N=229)	Ne sais pas (N=395)	Probablement (N=980)	Certainement (N=1 073)	
Pas du tout	8%	11%	15%	31%	64%	40%
Peu	13	10	21	28	18	21
Plus ou moins	14	22	27	22	10	18
Assez	36	34	26	14	6	15
Beaucoup	30	24	10	4	2	7
TOTAL	100	100	100	100	100	100

χ^2 = 799 p = ,00 r = -,48

Tableau 130

Relation entre le moment du choix de l'enseignement comme carrière

et le maintien ou non de la décision de devenir professeur

Maintien de la décision de devenir professeur	Moment du choix de l'enseignement comme carrière							
	Enfance (N=219)	Etudes primaires (N=346)	Etudes secondaires (N=1 200)	Etudes collégiales (N=441)	Etudes universitaires (N=295)	Après expérience de travail (N=159)	Autre (N=154)	Ensemble des sujets (N=2 764)
Non, certainement pas	1%	2%	3%	3%	4%	1%	4%	3%
Non, probablement pas	3	6	9	12	11	3	10	8
Ne sais pas	7	8	15	18	16	13	24	14
Oui, probablement	32	32	36	37	41	39	25	36
Oui, certainement	58	52	37	30	28	45	38	39
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100

x^2 = 134 p = ,00 C = ,21

Tableau 131

Relation entre le prestige associé à la profession enseignante et le maintien ou non de la décision de devenir professeur

Maintien de la décision de devenir professeur	Prestige associé à la profession enseignante					Ensemble des sujets (N=2 630)
	Beaucoup moins (N=579)	Moins (N=621)	Autant (N=1 269)	Plus (N=133)	Beaucoup plus (N=28)	
Non, certainement pas	6%	3%	1%	1%	4%	3%
Non, probablement pas	13	10	7	2	4	9
Ne sais pas	21	16	12	12	7	15
Oui, probablement	31	39	37	28	25	35
Oui, certainement	29	32	44	57	61	39
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 = 141 p = ,00 r = ,21

Tableau 132

Relation entre le maintien ou non de la décision de devenir professeur et l'engagement dans son travail

Engagement dans son travail	Maintien de la décision de devenir professeur					Ensemble des sujets (N=2 750)
	Certainement pas (N=79)	Probablement pas (N=228)	Ne sais pas (N=394)	Probablement (N=973)	Certainement (N=1 076)	
Très peu, peu	11%	5%	2%	1%	*	1%
Moyennement	47%	42	33	21	11	21
Fortement	25	40	48	55	53	51
Très fortement	17	14	17	23	36	26
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 = 354 p = ,00 r = ,32

* ≤ ,5

Tableau 133

Relation entre l'âge et les projets d'avenir

Projets d'avenir	Age				Ensemble des sujets (N=2 693)
	Moins de 30 ans (N=517)	30-39 ans (N=1295)	40-49 ans (N=554)	Plus de 50 ans (N=327)	
Demeurer dans l'enseignement	47%	51%	55%	66%	53%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques ou quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	23	25	22	14	22
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	17	12	14	11	13
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	12	13	9	10	11
TOTAL	100	100	100	100	100

X^2 = 45 p = ,00 r = -,08

Tableau 134

Relation entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et les projets d'avenir

Projets d'avenir	Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement									Ensemble des sujets (N=2 727)
	1 an (N=69)	2 ans (N=114)	3 ans (N=84)	4 ans (N=91)	5 ans (N=75)	6 à 10 ans (N=660)	11 à 15 ans (N=724)	16 à 20 ans (N=446)	21 ans et plus (N=464)	
Demeurer dans l'enseignement	48%	47%	43%	50%	49%	47%	54%	58%	62%	53%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques	28	17	29	18	13	21	18	14	12	18
Quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	4	9	6	1	8	5	5	5	4	5
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	13	16	12	17	20	15	12	13	11	13
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	7	12	11	15	9	12	11	11	11	11
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

$x^2 = 65$ $p = ,00$ $r = -,06$

Tableau 135

Relation entre le moment du choix de l'enseignement comme carrière et les projets d'avenir

Projets d'avenir	Moment du choix de l'enseignement							Ensemble des sujets (N=2 732)
	Enfance (N=217)	Etudes primaires (N=340)	Etudes secondaires (N=1 188)	Etudes collégiales (N=438)	Etudes universitaires (N=292)	Expérience de travail (N=157)	Autre (N=100)	
Demeurer dans l'enseignement	64%	68%	55%	41%	43%	55%	43%	53%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques	11	11	17	25	20	21	18	18
Quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	3	5	5	7	6	4	5	5
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	16	9	13	14	15	14	17	13
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	7	7	12	12	17	6	17	11
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100

X^2 = 109 p = .00 C = .20

Tableau 136

Relation entre le maintien ou non de la décision de devenir professeur et les projets d'avenir

Projets d'avenir	Maintien ou non de la décision de devenir professeur					Ensemble des sujets (N=2 736)
	Certainement pas (N=77)	Probablement pas (N=227)	Ne sais pas (N=393)	Probablement (N=967)	Certainement (N=1 072)	
Demeurer dans l'enseignement	12%	18%	36%	56%	68%	53%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques	8	8	16	20	19	18
Quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	4	10	7	5	3	5
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	27	26	23	12	7	13
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	49	39	18	8	4	12
TOTAL	100	100	100	100	100	100

χ^2 = 614 p = ,00 r = - ,45

Tableau 137

Relation entre l'attirance vers d'autres professions avant le début de la carrière enseignante et les projets d'avenir

Projets d'avenir	Attirance d'autres professions					Ensemble des sujets (N=2 738)
	Pas du tout (N=561)	Peu (N=390)	Plus ou moins (N=724)	Assez (N=638)	Beaucoup (N=425)	
Demeurer dans l'enseignement	65%	59%	52%	49%	41%	53%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques	13	20	19	19	17	18
Quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	4	4	6	6	5	5
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	8	11	13	15	20	13
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	10	6	11	12	18	12
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 = 98 p = ,00 r = ,16

Tableau 138

Relation entre la perception de la monotonie de l'enseignement et les projets d'avenir

Projets d'avenir	Monotonie de l'enseignement					Ensemble des sujets (N.2 631)
	Beaucoup moins (N.644)	Moins (N.914)	Autant (N.952)	Plus (N.98)	Beaucoup plus (N.23)	
Demeurer dans l'enseignement	59%	58%	47%	22%	26%	53%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques	22	16	17	24	4	18
Quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	?	4	7	5	13	5
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	10	12	16	24	22	13
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	7	10	14	26	35	11
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 = 134 p = ,00 r = ,19

Tableau 139

Relation entre la perception du prestige associé à la profession enseignante et les projets d'avenir

Projets d'avenir	Prestige associé à la profession enseignante					Ensemble des sujets (N=2 618)
	Beaucoup moins (N=579)	Moins (N=613)	Autant (N=1 263)	Plus (N=134)	Beaucoup plus (N=29)	
Demeurer dans l'enseignement	41%	48%	59%	63%	66%	53%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques	20	18	16	16	14	18
Quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	7	5	4	5	3	5
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	15	17	12	10	7	13
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	16	13	10	6	10	12
TOTAL	100	100	100	100	100	100

x^2 = 72 p = ,00 C = -,14

Tableau 140

Relation entre le lieu de résidence actuel et les projets d'avenir

Projets d'avenir	Lieu de résidence actuel					Ensemble des sujets (N=2 730)
	Montréal métropolitain (N=876)	Québec métropolitain (N=233)	Ville de plus de 20,000 hab. (N=552)	Ville de 5,000 à 20,000 hab. (N=485)	Ville de moins de 5,000 hab. village (N=584)	
Demeurer dans l'enseignement	47%	48%	52%	58%	62%	53%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques	20	20	16	17	14	18
Quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	5	4	8	4	3	5
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	16	16	14	9	10	13
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	12	11	10	12	12	12
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 = 65 p = ,00 C = ,15

Tableau 141

Relation entre le moment du choix de l'enseignement comme carrière et les projets d'avenir, chez le personnel enseignant âge de moins de 30 ans

Projets d'avenir	Moment du choix de l'enseignement comme carrière					
	Enfance, Etudes primaires (N=71)	Etudes secondaires (N=182)	Etudes collégiales (N=136)	Etudes universitaires (N=92)	Expérience de travail, Autre (N=34)	Ensemble des sujets (N=515)
Demeurer dans l'enseignement	59%	53%	35%	46%	44%	47%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques ou quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	13	23	32	17	27	23
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	21	11	21	21	18	17
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	7	13	13	16	12	12
TOTAL	100	100	100	100	100	100

$X^2 = 27$ $p = ,00$ $C = ,22$

Tableau 142

Relation entre le moment du choix de l'enseignement comme carrière et les projets d'avenir, chez le personnel enseignant âgé de 50 ans et plus

Projets d'avenir	Moment du choix de l'enseignement comme carrière					
	Enfance, Etudes primaires (N=116)	Etudes secondaires (N=112)	Etudes collégiales (N= 24)	Etudes universitaires (N=16)	Expérience de travail, Autre (N=51)	Ensemble des sujets (N=319)
Demeurer dans l'enseignement	75%	62%	54%	56%	65%	66%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques ou quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	10	15	4	31	18	14
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	8	9	25	13	14	11
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	7	14	17	*	4	9
TOTAL	100	100	100	100	100	100

X^2 = 24 p = ,02 C = ,26

Tableau 143

Relation entre la disponibilité pour changer d'école l'an prochain et les projets d'avenir

Projets d'avenir	Disponibilité pour changer d'école l'an prochain					Ensemble des sujets (N=2 740)
	Certainement pas (N=1 375)	Probablement pas (N=675)	Ne sais pas (N=266)	Probablement (N=233)	Certainement (N=191)	
Demeurer dans l'enseignement	65%	48%	38%	37%	28%	53%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques	15	21	20	18	16	17
Quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	4	6	8	5	6	5
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	7	15	18	23	31	13
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	9	10	16	17	19	11
TOTAL	100	100	100	100	100	100

χ^2 = 250 p = ,00 C = ,29

Tableau 144

Relation entre la reclassification

et les projets d'avenir

Projets d'avenir	Non-reclassification	Reclassification		Ensemble des sujets
		Perte d'une année	Perte de deux années et plus	
	(N = 2393)	(N = 228)	(N = 86)	(N = 2 707)
Demeurer dans l'enseignement	54%	46%	38%	53%
Demeurer dans l'enseignement mais avoir en plus des responsabilités pédagogiques	17	20	27	18
Quitter l'enseignement pour occuper un poste au sein de l'administration scolaire	5	7	7	5
Quitter l'enseignement mais oeuvrer dans l'éducation pour un organisme autre qu'une commission scolaire	13	16	15	13
Quitter complètement le domaine de l'enseignement et de l'éducation	11	12	13	11
TOTAL	100	100	100	100

$x^2 = 17$ $p = .03$ $C = .08$

Tableau 145

Analyse de classification multiple pour la scolarité officiellement reconnue pour fins de traitement

VARIABLE Catégories	N	Moyenne non rectifiée	Bêta	Moyenne rectifiée[1]	bêta
			0,38		0,40
SEXE					
Féminin	1 596	4,5		4,5	
Masculin	916	5,9		6,0	
			0,13		0,18
AGE					
Entre 20 et 24 ans	59	5,4		5,6	
Entre 25 et 29 ans	429	5,4		5,5	
Entre 30 et 34 ans	704	5,1		5,1	
Entre 35 et 39 ans	518	4,9		4,9	
Entre 40 et 44 ans	302	4,9		4,8	
Entre 45 et 49 ans	209	4,8		4,6	
Entre 50 et 54 ans	140	4,8		4,6	
Entre 55 et 59 ans	91	4,4		4,2	
60 ans et plus	60	5,2		4,9	
			0,13		0,18
ETAT CIVIL ET RELIGIEUX					
Célibataire laïc(que)	508	5,2		5,2	
Religieux(se)	150	5,8		6,1	
Marié(e) (cohabitation)	106	5,3		5,2	
Marié(e) (légalement)	1 619	4,9		4,8	
Séparé(e) ou divorcé(e)	95	5,0		5,0	
Veuf(ve)	34	4,3		4,9	
			0,18		0,16
LIEU DE RESIDENCE ACTUEL					
Montréal métropolitain	801	5,4		5,4	
Québec métropolitain	210	5,3		5,2	
Ville entre 20,000 et 100,000 habitants	513	5,0		5,0	
Ville entre 5,000 et 20,000 habitants	452	4,8		4,8	
Ville de moins de 5,000 habitants	536	4,5		4,6	

1. La moyenne rectifiée est celle qui est calculée une fois l'effet des autres prédicteurs isolé.

Tableau 145(suite)

Catégories	N	Moyenne non rectifiée	êta	Moyenne rectifiée	bêta
ANNEES D'EXPERIENCE DANS L'ENSEIGNEMENT			0,16		0,07
1 an	60	5,5		4,9	
2 ans	105	5,3		4,8	
3 ans	77	5,6		5,0	
4 ans	85	5,8		5,5	
5 ans	68	5,3		4,9	
6 à 10 ans	623	5,2		4,9	
11 à 15 ans	674	4,8		4,9	
16 à 20 ans	414	4,7		5,0	
21 ans et plus	406	4,9		5,2	

Tableau 146

Analyse de classification multiple pour la scolarité officiellement reconnue pour fins de traitement

VARIABLES catégories	N	moyenne non rectifiée	êta	moyenne rectifiée	bêta
EMPLOYEUR			0,26		0,06
Commission Scolaire locale	743	4,4		5,1	
Commission Scolaire régionale	892	5,4		4,9	
Commission Scolaire intégrée	790	5,0		5,0	
Institution privée	182	5,8		5,3	
NIVEAU D'ENSEIGNEMENT			0,41		0,42
Maternelle 4 et 5 ans	87	4,7		4,6	
1er cycle du primaire	439	4,1		4,1	
2e cycle du primaire	459	4,3		4,3	
Enfance exceptionnelle au primaire	157	5,1		5,0	
Secondaire 1 et 2, général	414	5,4		5,4	
Secondaire 3, 4, 5, général	542	6,2		6,2	
Secondaire 2, 3, 4, professionnel court	72	4,4		4,5	
Secondaire 3, 4, 5, professionnel long	226	4,9		5,0	
Enfance exceptionnelle au secondaire	104	4,9		4,7	
Primaire	52	5,0		4,8	
Secondaire	55	5,6		5,5	
STATUT SOCIO-ECONOMIQUE D'ORIGINE			0,15		0,07
Statut 1	646	4,7		4,9	
Statut 2	1 085	4,9		5,0	
Statut 3	107	5,4		5,3	
Statut 4	302	5,4		5,2	
Statut 5	467	5,3		5,1	
SCOLARITE DU PERE			0,16		0,09
Etudes primaires (1ère à 4e année)	559	4,9		5,0	
Etudes primaires (5e à 7e année)	976	4,8		4,9	
Formation professionnelle post-primaire	112	4,9		4,9	

Tableau 146(suite)

VARIABLES catégories	N	moyenne non rectifiée	êta	moyenne rectifiée	bêta
SCOLARITE DU PERE (suite)			0,16		0,09
Etudes secondaires (8e - 9e année)	300	5,0		5,0	
Etudes secondaires (10e à 12e année)	300	5,3		5,1	
Formation professionnelle post-secondaire	135	5,5		5,1	
Baccalauréat-ès-Arts	84	5,1		4,9	
Etudes universitaires	141	5,9		5,5	
SCOLARITE DE LA MERE			0,12		0,07
Etudes primaires (1ère à 4e année)	313	4,9		5,0	
Etudes primaires (5e à 7e année)	1 095	4,9		5,0	
Formation professionnelle post-primaire)	56	5,2		5,4	
Etudes secondaires (8e - 9e année)	412	5,1		5,0	
Etudes secondaires (10e à 12e année)	292	5,3		5,0	
Formation professionnelle post-secondaire	357	4,9		4,8	
Baccalauréal-ès-Arts	33	5,7		5,3	
Etudes universitaires	49	6,0		5,5	

Achevé d'imprimer à
Québec en novembre 1980, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

Sous le nom générique «Les enseignantes et enseignants du Québec», les résultats de l'étude socio-pédagogique sont publiés en 9 volumes intitulés comme suit:

- VOLUME 1: **PRÉSENTATION GÉNÉRALE, VALIDATION PRÉLIMINAIRE ET RÉSULTATS BRUTS***
- VOLUME 2: **LA CONSTITUTION DES VARIABLES DÉPENDANTES***
- VOLUME 3: **CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES, SOCIO-CULTURELLES ET PROFESSIONNELLES***
- VOLUME 4: **VALEURS ÉDUCATIONNELLES**
- VOLUME 5: **LE VÉCU PROFESSIONNEL: TÂCHE ET MILIEU DE TRAVAIL**
- VOLUME 6: **LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT**
- VOLUME 7: **LE FUTUR ANTICIPÉ ET DÉSIRÉ**
- VOLUME 8: **UNE SYNTHÈSE**
- VOLUME 9: **IMPLICATIONS POUR LES POLITIQUES ÉDUCATIONNELLES**

* Déjà paru

7980-1322

28-1329